

**”Kyllä yhteistyö on valttia” – yhteistyö kehittämisverkostossa**  
**Vieraskielisen opetuksen kehittämishankkeen arviointitutkimus**

Laura Helminen  
Pro Gradu -tutkielma  
Johtamiskorkeakoulu  
kesäkuu 2015

Tampereen yliopisto

Johtamiskorkeakoulu

HELMINEN, LAURA: ”Kyllä yhteistyö on valttia” – yhteistyö kehittämisverkostossa.

Vieraskielisen opetuksen kehittämishankkeen arviointitutkimus.

Pro gradu -tutkielma, 78 s. + 2 liites.

Hallintotiede

Kesäkuu 2015

---

Tutkimus käsittelee yhteistyön toimivuutta vieraskielisen opetuksen kehittämiseen suuntautuneessa FIS-STEPS – verkostohankkeessa. Tutkimuksessa pureuduttiin erityisesti yhteistyömuotojen kuvailemiseen ja selittämiseen jäsentämällä yhteistyön mekanismeja viiden kaupungin yhdistävässä verkostokontekstissa.

Tutkimus toteutettiin arviointitutkimuksena. Yhteistyön toimivuutta arvioitiin viiden kaupungin (Tampere, Espoo, Vantaa, Kuopio ja Turku) muodostaman hankeorganisaation toimijoiden näkökulmista. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu 17 teemahaastattelusta. Aineiston analyysi nojautui realistiseen arviointiteoriaan, jonka pohjalta yhteistyön mekanismeja verkoston luomia konteksteja jäsennettiin. Lisäksi yhteistyön toimivuuden edistäviä ja jarruttavia tekijöitä tunnistettiin.

Tutkimuksessa ilmeni, että tutustumisen ja avoimen keskustelun kautta verkoston toimijat saavuttivat luottamusta toisiinsa. Verkosto koettiin tärkeänä vaikutuskanavana ja mahdollisuutena yhtenäistää vieraskielistä opetusta kansallisesti. Verkosto koettiin myös merkittävänä hyvien käytänteiden ja toimintatapojen, tuen ja ideoiden jakamisen areenana. Verkoston toiminnassa kuitenkin ilmeni myös epäselvyyttä työn- ja vastuunjaossa. Lisäksi verkostokumppanien eri tarpeet ja toimintaympäristöt asettivat haasteita yhteisen vision ja tavoitteiden määrittelemiseksi. Tutkimuksesta kävi ilmi myös toimijoiden kiireisyys ja hankeväsymyksen piirteitä. Toimintaa jarruttavat tekijät kaiken kaikkiaan näkyivät alentuneena sitoutumisena toimintaan.

Tutkimustuloksista nousseiden havaintojen perusteella FIS-STEPS-verkoston toimintaa voisi parantaa jaetulla johtamisella, sekä toimijoiden tai toimintatapojen uudelleen organisoimisella. Toiminnan vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden kannalta toiminnassa tulisi jatkossa kiinnittää huomiota paikallistasojen toimintaan ja osallistamiseen. Verkoston tehokkuuden ja jatkuvuuden kannalta toimijoiden olisi syytä huomioida entistä enemmän sähköisten yhteydenpitomenetelmien, sekä avoimien alustojen hyödyntämistä yhteistyössä.

Verkostot yhteistyön muotona voidaan nähdä tulevaisuudessakin hyödyttävän yhteiskuntaa konkreettisesti. Parhaimmillaan verkostot luovat yhteisöllisyyttä, uusia innovaatioita ja kehitysyhteistyötoimintaa yli kuntarajojen. Verkostotutkimus siten palvelee tulevaisuudessa vastaavien yhteistyömuotojen suunnittelua, toteutusta ja kehittämistä.

Asiasanat: verkosto, yhteistyö, kehittämisverkosto, arviointitutkimus, realistinen arviointi, vieraskielinen opetus

# Sisällysluettelo

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Tutkimuksen lähtökohdat .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Aiempi tutkimus .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2 Tutkittavaan kohteeseen liittyvät käsitteet .....</b>	<b>4</b>
<b>2.3 Tutkimusnäkökulma ja tutkimustehtävä .....</b>	<b>6</b>
<b>3 Johdatus tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin .....</b>	<b>7</b>
<b>3.1 Arvioinnin käsitteitä .....</b>	<b>7</b>
<b>3.2 Realistinen arviointi.....</b>	<b>10</b>
<b>3.3 Verkosto tutkimuskontekstina.....</b>	<b>13</b>
<b>3.4 Yhteistyö mekanismina.....</b>	<b>18</b>
<b>4 Tutkimuskohteen kuvaus .....</b>	<b>22</b>
<b>4.1 Kohderyhmä ja verkostokoulut .....</b>	<b>24</b>
<b>4.2 Toimijat ja toimintaorganisaatio .....</b>	<b>24</b>
<b>4.3 Hankkeen sisäinen arviointi ja raportointi.....</b>	<b>26</b>
<b>5 Tutkimusmenetelmät .....</b>	<b>29</b>
<b>5.1 Tutkimusmenetelmät ja aineisto.....</b>	<b>29</b>
<b>5.1.1 Haastattelu .....</b>	<b>30</b>
<b>5.1.2 Tutkimusaineiston esittely .....</b>	<b>32</b>
<b>6 Tutkimustulokset .....</b>	<b>34</b>
<b>6.1 Verkosto yhteistyöhön voimaannuttavana tekijänä .....</b>	<b>34</b>
<b>6.1.1 Yhteistyön tarvelähtökohdat ja visio.....</b>	<b>35</b>
<b>6.1.2 Vaikuttaminen valtakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä .....</b>	<b>37</b>
<b>6.1.3 Vertaistuki luottamuksen rakentajana .....</b>	<b>40</b>
<b>6.1.4 Yhteenveto .....</b>	<b>42</b>
<b>6.2 Osaamisen jakaminen.....</b>	<b>43</b>

6.2.1 Koulutukset ja tapaamiset.....	43
6.2.2 Yhteistyö työpajoissa .....	46
6.2.3 Kokoukset .....	49
6.2.4 Osaamisen jakaminen koulun arjessa.....	51
6.2.5 Yhteenveto .....	53
6.3 Yhteistyö toiminnan organisointina .....	54
6.3.1 Verkoston johtaminen .....	54
6.3.2 Viestintä .....	60
6.3.3 Yhteenveto .....	61
6.4 Resurssien vaikutus yhteistyön sujuvuuteen .....	62
6.4.1 Aika ja paikka .....	62
6.4.2 Hankeväsymys .....	64
6.4.3 Taloudelliset resurssit .....	66
6.4.4 Yhteenveto .....	67
7 Johtopäätökset.....	68
Lähteluettelo .....	73
Muut lähteet.....	78
Verkkolähteet .....	78
Henkilölähteet.....	78
Liitteet .....	79

# 1 Johdanto

Vieras- ja kaksikielinen opetus on kasvattanut suosiotaan Suomessa, sekä maailmalla. Alati globaalistuvassa yhteiskunnassa työelämän tarpeet puoltavat yhä monipuolisempaa kielitaitoa ja kansainvälistä osaamista. Suomi on myös kansainvälistynyt ja vieraskielisen opetuksen tarvetta lisäävät muun muassa paluu- ja työperäiset muuttajat.

Vieraskielinen opetus Suomessa on kuitenkin vaihtelevaa ja hajanaista. Ongelmana vieras- ja kaksikielisestä opetuksesta on se, että opetukselta puuttuu yhtenäinen valtakunnallinen linja. Eroja on muun muassa opetusmenetelmissä, tavoitteissa ja opettajien taustoissa. Vuonna 2011 Jyväskylän Soveltavan kielentutkimuksen keskus teetti kyselyn vieraskielisen opetuksen tilasta Suomessa. Tutkimuksen mukaan opetus voidaan räätälöidä kunnallisten tarpeiden mukaan, mikä on osaltaan johtanut vieraskielisen opetustoiminnan kirjavuuteen, ja siten vaikeuttaa opettajankoulutuksen (perus- ja täydennyskoulutuksen) suunnittelua, sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Ratkaisuna vallitsevaan tilanteeseen ehdotettiin aiempaa parempaa määrällistä seurantaa, sekä valtakunnallista koordinoitua.

Vieraskielisen opetuksen hajanaista tilaa voidaan osittain selittää yhteiskunnan nopealla muuttumisella, joka on asettanut koulutukselle jatkuvasti uusia ja entistä vaativampia tehtäviä. Näihin haasteisiin on vastattu mm. väljentämällä koulutusta koskevaa lainsäädäntöä, hajauttamalla hallintoa ja uudistamalla koulutuksen rakenteita. Kuntien itsenäisyys koulutuksen järjestämisessä on samalla lisääntynyt ja niillä on vastuu koulutuksen kehittämisestä paikallisella ja alueellisella tasolla (Henriksson 2006, 19). Samanaikaisesti kunnat kärsivät kuitenkin resurssien niukkuudesta taata tasavertaista laatua julkisissa palveluissa. Ratkaisuja resurssivajeeseen on haettu esimerkiksi yhdistämällä resursseja yli toimirajojen.

Uusia yhteistyömuotoja ja opetuksen kehittämismahdollisuuksia on haettu verkostoyhteistyöstä. Verkostoista on tulossa yhä tavanomaisempi toiminnan organisoimismuoto, sillä niitä pidetään joustavampina keinoina vaikuttaa, järjestää päätöksentekoa ja tehdä yhteistyötä. Verkostot tarjoavat mielenkiintoisen tutkimuskohteen yhteistyön toimivuuden, toiminnan organisoinnin ja niiden vaikutusten näkökulmista. Verkostot tekevät yhteistyötä usein kehittämishankkeissa, joiden tarkoituksena on ratkaista yhteisiä ongelmia ja kehittää ja luoda innovaatioita, sekä tarjota vertailupintaa ja tukea jollekin ihmisryhmälle.

FIS-STEPS (Finnish International Schools – Sharing Tools for English Public Schools) on Opetushallituksen rahoittama verkostohanke, jonka tavoitteena on tukea, yhdenmukaistaa ja kehittää vieraskielistä (erit. englanninkielistä) opetusta Suomessa, sekä tarjota alusta englanninkielisen opetuksen opettajien verkostoitumiselle. Lisäksi tavoitteita edistetään jakamalla hyviä ajatuksia, materiaaleja ja toimintoja (vrt. Katajamäki 2014). FIS-STEPS verkostossa toimivana kehittämishankkeena tarjoaa mielenkiintoisen kohteen tarkastella kuntarajat ylittävän yhteistyön toimivuutta, sen vaikutuksia, sekä verkostoa yhteistyön areenana.

Kehittämishankkeisiin kuuluu myös osaksi niiden arviointi ja raportointi, joiden tarkoituksena on tarkastella niiden toimintaa ja tuoda esille toiminnan onnistumisia ja epäonnistumisia, sekä tarjota kehitysehdotuksia jatkoa varten. Lisäksi aluetason, kunnan rajat ylittävän yhteistyön tarkastelu ja arviointi on kunnissa yhä välttämättömämpää (Henriksson 2006, 21). Arviointi antaa merkittävää tietoa ja ymmärrystä kehittämisen toimintatavoista ja hanketoiminnan kannattavuudesta. Asettamalla hanke tieteellisen tarkastelun alle on mahdollista saavuttaa syvempää ymmärrystä toiminnan kentällä vaikuttavista tekijöistä ja vallitsevista ympäristöistä, sekä soveltaa muissa vastaavissa hankkeissa, mikä antaa merkityksen tehdä tämä tutkimus.

## 2 Tutkimuksen lähtökohdat

### 2.1 Aiempi tutkimus

Vieraskielisen opetuksen tilaa kuntatasolla on tutkittu melko vähän. Vuonna 2011 Jyväskylän Soveltavan kielentutkimuksen keskus teki valtakunnallisen kyselyn, jossa kerättiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen (ala- ja yläkoulu) oppilasmääriä ja kielikylpyopetukseen ja vieraskieliseen opetukseen osallistuvien määriä (ks. Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saariainen & Ala-Vähälä 2012). Tietoja saatiin kaikkiaan 183 kunnasta, joista 41 kunnassa järjestetään jollain tasolla joko kielikylpyopetusta, vieraskielistä opetusta, tai molempia. Siinä missä kielikylpytoiminta on vakiintuneempaa, erityisesti vähemmistökielen alueilla ja pääkaupunkiseudulla, vieraskielisen opetuksen toteutuminen ja määrittäminen sen epämääräisen ja väljemmän järjestämisen ja opetuksen jatkumon toteutumisen kannalta on vaikeampaa. Suurimassa osassa kyselyn kunnista vieraskielisen opetuksen jatkumo toteutuu useimmin englannin kielessä, kun taas pienempien kielten kohdalla se on epävarmempaa.

Selvityksessä myös todettiin, että vieraskielisen opetuksen kysyntä on kasvamaan päin. Jopa puolet kysymyksiin vastanneissa kunnissa vieraskielisen opetuksen kysynnän arvioitiin kasvavan tulevaisuudessa. Kysynnän kasvamista voi selittää kansainvälisyyden ja kielten osaamisen merkityksen kasvamisella työmarkkinoilla. Huomionarvoista on kuitenkin, että kysynnän arvioitiin olevan suurempi lähitulevaisuudessa kuin tarjonnan. Perusopetuksessa viidesosa kunnista arvioi mahdollisesti aloittavansa vieraskielisen opetuksen tarjoamisen (Kangasvieri ym. 2012, 62–70). Tarjonnan varovaisen arvioinnin voi selittää myös kyselyn pohjalta todettava pula pätevistä opettajista. Vieraalla kielellä opetusta antavat opettajat toimivat hyvin erilaisilla koulutustaustoilla ja valmiudet opettamiseen vaihtelevat opettajan kielitaidosta pedagogisiin ja didaktisiin taitoihin ja monikielisyysymmärrykseen asti.

Tutkimuksessa peräänkuulutettiin monipuolista monikielisyyskoulutuksen kehittämistä alueellisesti ja kansallisesti. Tämä tarkoittaa sekä opettajan peruskoulutuksen monipuolistamista, sekä vieraskielistä opetusta antavien opettajien systemaattisempaa ja täydennyskoulutusta ammattikunnan eheyttämiseksi (Kangasvieri ym. 2012, 70). Yhteistyömahdollisuuksia yliopistojen ja koulutusohjelmien, sekä muiden toimijoiden välillä tulisi siten kehittää. Koulutuksellisen toiminnan kehittäminen ja sitä myötä koulutuksellisen tasa-arvon takaaminen vaativat myös kuntatason tukea ja se tulisi nähdä osana kansallista kielitaitovarannon kehittämistä.

Verkostot uudenaikaisena tapana organisoida kuntarajat ylittävää toimintaa on kasvattanut suosiota ja merkittävyyttä viime aikoina. Horellin (2009, 206–207) mukaan verkostojen tutkiminen ja arviointi on kuitenkin vielä pysynyt melko vähäisenä, vaikka niiden arviointi on yhä merkityksellisempää. Verkoston toimintaan liittyviä tekijöitä on siis syytä tutkia, sillä siten voidaan saavuttaa suurempaa ymmärrystä ja selkeyttä niiden toiminnasta ja merkityksestä. Suomessa verkostotutkimus on keskittynyt paljon alueellisen kehityksen tarkasteluun. Esimerkiksi Westinen (2011) tarkasteli paikallistason verkostoja kunnan perustoiminnoissa. Opetusalan verkostotutkimusta ovat tutkineet esim. Stenvall (2006) ja Jyrkiäinen (2007). Jyrkiäisen tutkimus käsittelee opettajien hankelähtöistä seudullista verkostoitumista ja osaamisen jakamista verkostokouluissa, ja toimii siten erityisen mielenkiintoisena vertailupohjana tälle tutkimukselle.

Arviointitutkimusta eri lähtökohdista ja näkökulmista on tehty Suomessa aiemminkin ja arviointi kuuluu olennaisena osana kehittämishankkeiden vastuulliseen ja menestyksekkääseen toimintaan. Erityisesti eri kunnallisen alan kehittämishankkeet, toimintamallit ja projektit esim. sosiaali- ja terveys-, koulutus- ja muun hallinnon ovat olleet tieteellisen arvioinnin kohteina (vrt. mm. Helén 2011; Puumalainen & Nouko-Juvonen 2001; Vuori 2012). Arvioinnin määrällisellä kasvulla on havaittu kiistattomia myönteisiä vaikutuksia. Se on esimerkiksi toiminut keinona kontrolloida hajautuvaa ja tulosohjattua julkista toimintaa ja 2000-luvulta lähtien hiljalleen vakiintunut osaksi hallinnollista ja ammatillista toimintakulttuuria (vrt. Virtanen 2007).

Arviointikäytänteitä on monenlaisia ja jokaisella hankkeella on eri toimintatavat, toimintaympäristö, tavoitteet ja haasteet. Esim. hyvinvointipalveluja tuottavalta organisaatiolta edellytetään näyttöjä toimintansa tehokkuudesta, taloudellisuudesta ja vaikuttavuudesta (Virtanen 2007, 15). Kunnalliset ja valtiolliset toimeleimet edellyttävät myös kehittämishankkeiden arviointia. Arviointitutkimusten lisääntymisen myötä voidaan saavuttaa uudenlaista asiantuntijuutta, ei ainoastaan kehitettävästä hankkeesta, vaan myös itse arvioinnista (Virtanen 2007).

## **2.2 Tutkittavaan kohteeseen liittyvät käsitteet**

Tutkimuksen kohde on kehittämishanke, joka toteutetaan projektiluonteisesti. Siksi on hyvä määritellä keskeiset käsitteet projektin hallintaan ja organisointiin liittyen. Kehittämisessä voidaan puhua *projektista*, kun kyseessä on uutta ja/tai ainutkertaista luova ja tulokseltaan epävarmuutta sisältävä ja strategiaa toteuttava työ, jolla voidaan katsoa olevan alku ja loppu, ja joka edellyttää resursointia. Projektin ja sen osatehtävien ja tavoitteiden toteuttaminen vaatii toimenpiteitä, aikatauluja kustannusten määrittelyä (Kolehmainen 2015). *Projektinhallinta* viittaa puolestaan



menetelmien, työkalujen ja tekniikan soveltamiseen projektin eri vaiheissa ja osa-alueilla. Kokonaisuudenhallinnassa on otettava huomioon sidosryhmät (keitä henkilöitä tai organisaatioita projekti koskettaa), projektin laajuus, resurssit (henkilöstö- ja taloudelliset varat), aikataulut, riskit, laadun varmistaminen ja viestinnän hallinta.

Koska tutkimus on myös opetusalan kehityshanke, on olennaista muodostaa käsitys tutkittavaan aihepiiriin liittyvistä käsitteistä. Kuten jo todettu, vieraskieliseen opetukseen viittaava käsitteistö on varsin hajanaista. Vieraskieliseen opetukseen viittaavia nimityksiä käytetään kuvaamaan suurimmalta osin samanlaisia, mutta painotukseltaan hieman toisistaan eroavia opetusmuotoja (Nikula & Marsh 1996, 6; Kangasvieri ym. 2012, 18). Lisäksi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että jokainen opetuksen tarjoaja saa itse päättää, millä nimellä toimintaa kutsuu, sekä missä muodoissa sitä laajuudeltaan kuin sisällöltäänkin tarjoaa (POPS 2004, 272). Merkityksellistä opetuksessa on oppiaineiden sisällön tavoittaminen saavuttaminen koulun opetuskielellä, sekä vieraalla tai kielikylpykielellä.

Käsitteenmäärittelyssä *vieraskielinen opetus* ja *kielikylpyopetus* on erotettava toisistaan. Terminä kielikylpyä on käytetty melko yleiskielisesti, mutta jolla viitataan yleisimmin vähemmistökielen (ruotsi, tai harvemmin saame) opettamiseen enemmistökielisille (suomi). Kielikylpy-nimitystä on kuitenkin käytetty joissain kunnissa viitattaessa myös englanninkieliseen opetukseen. Vieraskielinen opetus puolestaan viittaa muiden kielten, kuin vähemmistökielen opetukseen, esim. englannin, saksan tai venäjän kielellä opettamiseen. Näiden termien lisäksi saatetaan käyttää muita nimityksiä, kuten *vieraskielinen aineenopetus*, *monikielinen opetus*, *sisältöpainotteinen vieraan kielen opetus*, *kielirikasteinen opetus* tai *kielipainotteinen aineenopetus* (Kangasvieri ym. 2012, 20). Nimityksiä käytetään vaihtelevasti riippuen kielellä annettavan opetuksen kestosta, laajuudesta, kattavuudesta, kielellä opetettavien aineiden määrästä ja valikoimasta suhteessa äidinkielellä annettavaan opetukseen. Nimityksen lisäksi kuntien tulee opetussuunnitelmassa määrittää, kuinka paljon ja mitä aineita opetetaan vieraalla kielellä (POPS 2004, 272). Vieraskielisen opetuksen kattoterminä voidaan pitää Euroopassa yleistynyttä termiä *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, viitaten kaikkeen vieraalla kielellä tapahtuvaan opetukseen. Tässä tutkimuksessa keskitytään englanninkielisen opetuksen kehittämishankkeeseen, jossa viitataan opetusmuotoon vaihtelevasti käyttäen vieraskielistä opetusta ja CLIL-opetusta viittaustermeinä.

## 2.3 Tutkimusnäkökulma ja tutkimustehtävä

Tämä tutkimus toteutetaan arviointitutkimuksena FIS-STEPS-verkostohankkeelle, jossa olen myös tutkimuksen teon aikana ollut harjoittelussa.

Tämä tutkimus toteutetaan arviointitutkimuksena, jossa tarkastelen FIS-STEPS –hankkeen toimintaa. Tavoitteenani on kuvailla FIS-STEPS-verkoston yhteistyötä ja muodostaa käsitys siitä, mitkä mekanismit tuottavat vaikutuksia hankkeessa, millainen on hankkeen toimintaympäristö ja mitkä tekijät vaikuttavat yhteistyön toimivuuteen. Tutkimusaineiston tarkastelun teoreettisena pohjana sekä tutkimuksellisenä otteena käytän realistista arviointia. Realistinen arviointi tarjoaa laajan teoriakehikon, minkä takia sitä on käytetty eri kunnallisen alan hankkeiden (myös koulutushankkeiden) tarkastelussa (vrt. Soininen 2011, 11). Realistinen arviointi ei keskity ainoastaan toiminnan tavoitteisiin ja tuloksiin vaan kattaa myös itse toiminnan tarkastelun sen mekanismien, instituution ja rakenteiden myötä (vrt. Pawson & Tilley 1997).

Kehittämishankkeet ovat yleistyneet osana julkisen hallinnon toimintaa Suomessa 1990-luvulta lähtien, joiden kautta tavoitellaan julkisen hallinnon tehokkuutta ja parempia palveluita (Soininen 2011, 4). Kehittämishankkeen toimintakenttä muodostuu verkostosta. Kuten aiemmin mainittu, verkostohankkeet ja yhteistyö kuntien välillä ovat yleistyneet viime aikoina. Verkoston kautta yhteistyön eri muodot ovat mahdollistaneet resurssien yhdistämistä kustannuspaineiden alla, uusien työ- ja toimintatapojen muodostamista yli sektorirajojen (vrt. Agranoff 2007, 2; Soininen 2011, 4). Osaltaan verkostot ovat mahdollistaneet toimintatapojen yhtenäistämisen ja laajemmat vaikutusmahdollisuudet eri toiminnan tasoilla: paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Toisaalta sen toiminta saattaa synnyttää koordinoitavuusvaikeuksia, toiminnan hitautta, nk. vapaamatkustamista tai vastuuttomuutta. Verkosto tarjoaa tässä tutkimuksessa merkittävän kontekstin, ja toimii siten olennaisena osana tutkimustani. On mielenkiintoista selvittää, toimiiko verkosto kehittämishankkeessa merkittävänä voimavarana ja onko sen toiminta tehokasta, vai hankaloittaako verkostotyöskentely päätöksentekoa ja sitä kautta toiminnan sujuvuutta. Tutkimuskysymys kuuluu:

Miten yhteistyö FIS-STEPS -verkostossa toimii?

Tutkimuskysymykseen vastaamisessa on olennaista kiinnittää huomiota, mitkä mekanismit tuottavat yhteistyötä edesauttavia vaikutuksia ja mitkä puolestaan jarruttavat sen toimivuutta. Tutkimuksen käytännön tavoitteiden kannalta olennaista on kiinnittää myös huomiota siihen, missä määrin hankkeen toimijat katsovat verkoston toiminnan tavoitteiden täyttyneen. Onko

verkostotoiminta synnyttänyt hankkeessa uusia innovaatioita ja yhteistyömuotoja opettajien ja koulujen välillä? Lisäksi tutkimuksen pohdinnassa pyrin ottamaan kantaa verkostohankkeen etuihin ja haittoihin, sekä tarjoamaan kehitysehdotuksia jatkoa ja toiminnan vaikuttavuutta ajatellen. Tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva projektista ja sen toimintaympäristöstä, sekä luoda syväluotaavia ajatuksia yhteistyön toimivuudesta ja merkityksistä.

Tutkimalla FIS-STEPS-hanketta tieteellisestä näkökulmasta voidaan saavuttaa lisäarvoa projektin toimijoille ja sidosryhmille, sekä muille hankearviointia soveltaville osapuolille. Tässä tapauksessa arvioinnin potentiaalisia hyödyntäjiä voivat olla verkostossa toimivat kaupungit, niiden päättäjät ja kouluissa erit. opettajat ja rehtorit. Lisäksi Opetushallitus toiminnan merkittävänä rahoittajana hyötyy arvioinnin tuloksista. Lopuksi arviointi tarjoaa ennen kaikkea hyödyllistä palautetta ja tietoa FIS-STEPS- hankkeen toimijoille ja hankkeen yhteistyötahoille. Hankkeen objektiivinen (ulkopuolinen) arviointi voi myös lisätä realismia kehittämishankkeiden tavoitteiden asettamisesta, toiminnan organisoinnista ja hankkeen kokonaishyödytystä.

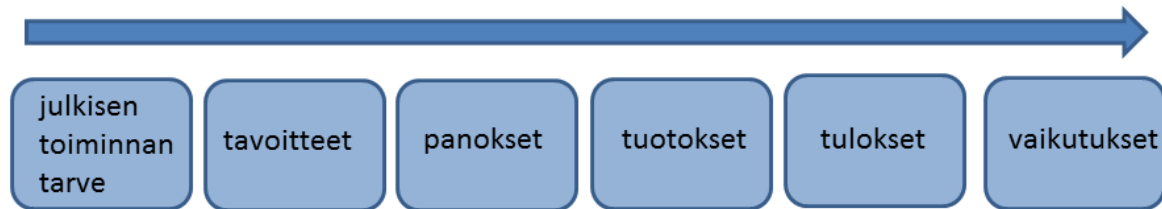
Tutkimuksen teoriaosassa käsittelen tutkimuksen kannalta merkityksellisimmät käsitteet monialaisen tutkimuskirjallisuuden valossa. Tässä osiossa käsittelin tutkimuksen tekemiseen johtaneita taustoja. Kohdassa 3 tarkastelen tutkimukselle olennaisia arvioinnin käsitteitä, sekä realistista arviointia. Luon myös realistisen arvioinnin puitteissa katsauksen verkostoon tutkimuskontekstina ja yhteistyöhön mekanismina. Tämän jälkeen osiossa 4 esittelen tarkemmin tutkimuksen keskiössä olevaa FIS-STEPS-hanketta. Tutkimusempiria puolestaan koostuu pääasiassa hankkeen ohjausryhmän ja projektiryhmän jäsenten, sekä muutaman aiemmin toiminnassa mukana olleen haastatteluista. Tutkimusmenetelmät käsittävät osion 5. Osiossa 6 tarkastelen tutkimustuloksia yhteistyön valossa. Lopuksi kohdassa 7 esitän tutkimuksen kannalta keskeisiä johtopäätelmiä ja kehitysehdotuksia.

### **3 Johdatus tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin**

#### **3.1 Arvioinnin käsitteitä**

Kun yleisesti puhutaan kehittämishankkeen arvioinnista, viitataan yleensä muutosprosessien tarkasteluun. Tavoitteena on tuoda esille hankkeessa käytettyjä toimintatapoja, prosessin luonne, hankkeessa kohdatut ongelmat, niiden ratkaisut ja saavutetut tuotokset (vrt. Helén 2011, 22). Kehittämistoimintaa tarkasteltaessa myös arvioinnin kohteisiin liittyvät käsitteet on syytä määritellä

selkeästi. Virtanen (2007, 87) on esittänyt mallin arviointikäsitteisiin ja niiden välisiin suhteisiin liittyen, jota seuraava kuvio mukailee.



### Kuva 1 Arvioinnin käsitteet

Toiminta syntyy yleensä *tarpeesta* (engl. *need*) saada muutosta käsillä olevaan tilanteeseen tai ratkaisu johonkin ongelmaan. Toiminnan arvioinnissa on myös kiinnitettävä huomio siihen, kuinka tarvelähtöistä toiminta oikeastaan on ja miten toimeenpano ja aikaansaatu tulos liittyvät alkuperäiseen tarpeeseen (vrt. Virtanen 2007, 88). Toiminnan *tavoite* (engl. *objectives*) on yhtä kuin haluttu loppupiste. Määriteltujen tavoitteiden selkeys auttaa toiminnan arvioinnissa: mitä tarkemmat tavoitteet ovat, sitä helpompi sitä on arvioida. Selkeä ja konkreettinen tavoitteiden asettaminen auttaa myös toimijoita jäsentämään tehtävää työtä. Virtasen mukaan *panokset* (engl. *inputs*) tekevät julkisen toiminnan kannattavaksi ja siinä tulee mitata sekä aineelliset ns. resurssit, sekä aineettomat, johon kuuluu mm. henkiset voimavarat ja muutoshalukkuus. *Tuotoksista* (engl. *outputs*) puhutaan, kun viitataan intervention, eli hankkeen tai projektin toimenpiteiden aikaansaannoksiin, jotka voivat olla negatiivisia ja positiivisia. *Tulokset* (engl. *results*) puolestaan viittaavat positiivisessa mielessä aikaansaatuihin hyötyihin, joista parhaiten palautetta pystyvät antamaan toiminnan sidosryhmät. Viimeisenä *vaikutukset* (engl. *gross outcome effect, net impact*) eroavat tuloksista ja tuotoksista ajallisesti. Siinä missä tuotoksia ja tuloksia pystytään arvioimaan heti toiminnan päätyttyä, voidaan todellisia vaikutuksia arvioida vasta pidemmällä aikavälillä. Tarkastelun kohteena on silloin koko toiminnan aikaan saadut (pysyvät) muutokset. (Virtanen 2007, 88). Virtasen arvioinnin käsitteet edustavat suoraviivaista toiminnan arviointia. Tässä tutkimuksessa haluan luoda kokonaisvaltaisemman kuvan yhteistyön toimivuudesta hankeorganisaatiossa, jolloin on mentävä syvempiin vaikuttaviin prosesseihin ja systeemeihin.

Arviointi voidaan toteuttaa joko sisäisenä tai ulkoisena arviointina. *Sisäisen arvioinnin* suorittavat organisaatioon tai toimintaan kuuluvat henkilöt. *Ulkoisessa arvioinnissa* arviointi tapahtuu

organisaation ulkopuolelta käsin. Myös toiminnan *valvonnan* voidaan katsoa kuuluvan arviointiin, vaikka käsitteissä on huomattavia eroja. Valvonnalla tarkoitetaan usein toiminnan tehokkuuden, resurssien ja tavoitteiden seuranta ja on luonteeltaan jatkuvaa. Sillä pyritään edesauttamaan projektin etenemistä ja pysymään raiteillaan. Parhaillaan valvonta auttaa projektin hallinnassa ja tarjoaa tukevan pohjan arvioinnille. Arvioinnissa puolestaan yhdistyvät toiminnan tavoitteiden ja saavutusten tarkastelu. (vrt. Shapiro 2002.). Arviointi yleensä kuuluu hallinnon valvontatehtäviin. Hajautetussa ohjausjärjestelmässä itsearviointi korostuu, mutta myös vertaileva ulkoinen arviointi on merkittävää. Ulkoista arviointia tarvitaan hajautetussa järjestelmässä itsearvioinnin tueksi ja päätöksenteon perustaksi (Räisänen & Vainio 1996, 25).

Shapiron (2002) mukaan sisäisen arvioinnin etuja on arvioijan perehtyneisyys toimintaan, sen tavoitteisiin ja vallitsevaan organisaatiokulttuuriin. Lisäksi se edesauttaa itsearviointia, toiminnan monitorointia, on lähestyttävämpi toimijoille ja on edullinen toteuttaa. Kuitenkin sisäinen arvioija ei välttämättä osaa arvioida tarpeeksi puolueettomasti, hänellä ei ole tarpeeksi tietoja ja taitoja toteuttaa arviointia, arviointi vie liikaa aikaa tai se voidaan toteuttaa standardimaisesti ja jäykästi (vrt. Shapiro 2002; Virtanen 2007, 193). Itsearviointi kuitenkin kuuluu kiinteänä osana oppivaan organisaatioon. Olennaista on huomioda, millä itsearvioinnin tasolla (yksilö, työyhteisö, organisaatio) arviointia on hyödyllisintä toteuttaa toiminnan motiivien kannalta. Itsearvioinnin muotoja ovat esim. laatupalkintokriteeristöt, vertailukehittäminen (benchmarking), SWOT-analyysi tai tulokortti ja strategiakartat (vrt. Virtanen 2007, 177–178; Rönholm & Räisänen 2005, 23). Ulkoisen arvioinnin edut puolestaan ovat arvioinnin objektiivisuudessa, mahdollisessa kokemuksessa ja osaamisessa ja sitä kautta uskottavuudessa, mutta jossa on haasteena vaikeus ymmärtää organisaatiokulttuuria, käsittää asioita väärin tai toimijat kokevat arvioijan uhkaksi. Lisäksi ulkoinen arviointi tuo lisäkustannuksia toiminnan kustannuksiin.

Arviointia voidaan tehdä hankkeen toteuttamisen aikana, sen päättyessä tai päätyttyä. Arvioinnin ajoittuminen vaikuttaa siihen, mitkä käsitteet ja kriteerit ovat olennaisia arvioinnissa. Arviointia voidaan tehdä etukäteisarviointina, jossa arvioidaan esim. toiminnan mahdollisia riskejä, tai ennustetaan vaikuttavuutta. Toimintaa voidaan tarkastella myös jatkuvan arvioinnin ja väliarvioinnin kautta. Jatkuvassa arvioinnissa kiinnitetään huomiota esim. toimintatapojen tai työmenetelmien toimivuuteen, tai tarkastellaan toimintaa senhetkisessä tilassa suhteutettuna aiempaan ja saavutettaviin tavoitteisiin. Jälkikäteisarvioinnissa kiinnostus kohdistuu enemmän tai vähemmän kaikkiin arvioinnin kohteisiin ja käsitteisiin. (ks. Virtanen 2007, 178).

Hankkeen arvioinnissa on hyvä tarkastella myös arvioinnin motiivia. Michael Scriven (1991) jakaa käsitteellisen arvioinnin formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. *Formatiivisen arvioinnin* tavoitteena on kehitys, jonka motiivina on paikantaa parantamisalueita ja esittää niihin liittyviä kehittämissuosituksia. *Summatiivinen arviointi* puolestaan tuottaa arvion siitä, miten toiminta on onnistunut ja kiinnostunut siitä, miten toiminta on täyttänyt sille toiminnan suunnittelussa asetetut tavoitteet. Lisäksi siinä voidaan tutkia toiminnan tahattomiakin vaikutuksia. Formattiivinen arviointi soveltuu hyvin hankkeen aikana tehtävään arviointiin, jossa voidaan hyödyntää esim. itsearviointia. Summatiivinen soveltuu paremmin loppuvaiheen arviointiin tai päättyneen toiminnan arviointiin.

Parhaimmillaan hankkeen arviointi tuottaa hyödyllistä tietoa, joka auttaa hankkeen etenemistä tai loppuvaiheessa tarjoaa objektiivista palautetta ja kehittämisideoita hankkeen toimijoille, sekä luo oppimista (vrt. Helén 2011). Onnistunut arviointi pystyy tunnistamaan mahdollisia ongelmakohtia hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa (vrt. Shapiro 2002). Arviointiprosessia tukemaan onkin mielestäni hyvä hyödyntää sekä sisäistä että ulkoista arviointia. Tutkittavan hankkeen sisäistä arviointia käsittelen kohdassa 4.3.

Tämä työ toimii tutkittavan hankkeen ulkoisena projektin päätösvaiheen arviointina. Arvioinnissa laajempaa näkökulmaa ja syvempiä ulottuvuuksia lähden hakemaan realistisen arviointifilosofian näkökulmasta (ks. seuraava kohta 3.2), jonka pyrkimyksenä on vastata kysymykseen, miksi jokin interventio vaikuttaa, eikä ainoastaan selittä tapahtumia ja vaikutuksia syy-seuraussuhteiden kautta (Paswon & Tilley 1997, 57–86).

### **3.2 Realistinen arviointi**

Realismia käsitteenä on käytetty eri tavoin eri tieteenaloilla ja konteksteissa. *Realismi* tai *realistisuus* kuitenkin viittaa asioiden tai ilmiöiden olemassaoloon, riippumatta siitä tutkimmeko tai havainnoimmeko niitä (Acroyd & Fleetwood 2000, 6). Realismin epistemologinen kysymys kuuluukin ”*Miten tiedämme, mitkä asiat ovat olemassa?*”.

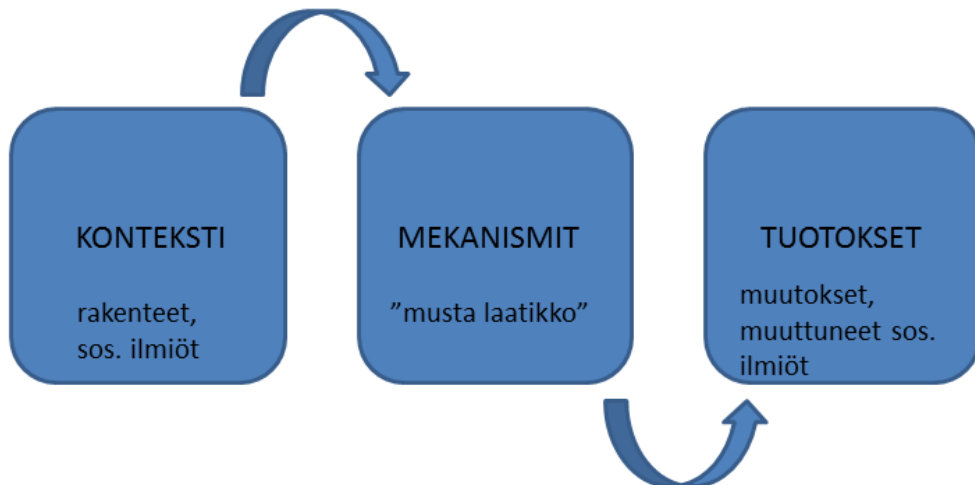
Realistinen arviointi on noussut pragmaattisesta tieteenfilosofiasta, jonka idean toivat ensimmäisen kerran julkisuuteen vuonna 1997 Ray Pawson ja Nick Tilley teoksessaan *Realistic Evaluation*. Pawsonin ja Tilley mielestä arvioinnin tulisi pohjautua todellisuuteen, ja sen tulisi hyödyntää käytännönläheisiä menetelmiä ja olla käyttäjäystävällinen tavoitteissaan. Realistinen arviointi siten vuorottelee tavanomaisen ja teoreettisen ajattelun välillä ja tekee havaintoja tosiseikkojen ja asetettujen arviointikriteerien perusteella (vrt. Vuori 2012, 42). Arviointia voisi luonnehtia sekä

induktiiviseksi, että deduktiiviseksi, sillä se ottaa huomioon tutkijan näkökulmat, uskomukset ja kokemukset, mutta samalla ottaa huomioon empiirisen aineiston (Kazi 2003, 25).

Realistinen arviointi pyrkii etsimään ymmärrettävästä kohteesta systeemeitä, jotka toimivat ajatusmallin mukaan avoimesti, ympäristöstä riippuen ja ovat jatkuvan muutoksen alaisia. Systeemit ja tavat ovat muotoutuneet erilaisissa sosiaalisissa rakenteissa ja yksilöiden vuorovaikutuksessa ja niistä on muodostunut sosiaalisia tapoja, toimintamalleja ja instituutioita (vrt. Soininen 2011, 12; Pawson & Tilley 1997, 63). Systeemien eri liittymäkohdat puolestaan muodostavat verkostoja (vrt. Vuori 2012, 43). Kehittämishankkeiden avulla näitä hallinnossa syntyneitä toimintamalleja (organisaatorakenteita, työtapoja, toimintaan vaikuttavia ja ohjaavia uskomuksia jne.) pyritään muuttamaan kehittämishankkeiden avulla. Realistinen arviointi pyrkii näkemään näiden (periytyneiden) toimintamallien välillä riippuvaisuuksia ja esittämään tausta-ajatuksia realistisen tieteenfilosofian mukaisesti, miksi näin on.

Pawson ja Tilley (1997, 63) alleviivaavat viisi tarkastelussa huomioitavaa osa-aluetta: *kerrostuneisuus* (embeddedness), *mekanismit* (mechanisms), *konteksti* (contexts), *säännönmukaisuudet* (regularities) ja *muutos* (change). Realistinen tarkastelutapa lähtee siitä oletuksesta, että sosiaalinen tieto on kumuloituvaa ja jotta toiminnan seurauksia voisi ymmärtää, minkälaisissa todellisuuden eri kerroksissa sosiaalinen toiminta tapahtuu ja millaisia (kerrostuneita) sosiaalisia lainalaisuuksia ne noudattavat (vrt. Pawson & Tilley 1997, 58; 64–74). Olennaista on huomioda, että toiminta, oletukset, tavoitteet ja toiveet näyttäytyvät erilaisina toimijoiden mielissä, jolloin empiriakin koostuu arvioijan tiedoista ja näkökulmista, jotka eivät välttämättä vastaa todellisuutta (vrt. Kazi 2003, 23). On siis pyrittävä erottamaan se mikä on näennäistä ja mikä todellista. Siksi realistinen arvioija ei vedä johtopäätöksiä enemmistön mukaan, vaan pyrkii myös selvittämään, miksi ja mitkä mekanismit vaikuttivat vähemmistöön.

Realistinen ontologia siis pyrkii selvittämään mekanismit, jotka yhdistävät ilmiöitä ja tapahtumia kausaaliseksi kokonaisuuksiksi tai tapahtumasarjoiksi, joita ihmisistä koostuvat rakenteet, verkostot ja voimat synnyttävät (vrt. Ackroyd & Fleetwood 2000, 15). Realistinen arviointi voidaan yksinkertaistaen tiivistää ns. CMO-malliin (*Context Mechanism Outcome*), jossa päättelyprosessiin olennaisina osina liitetään mallin mukaisesti kontekstin, toimintojen ja tulosten hahmottaminen ja tarkastelu, kuten kuvasta näkyy:



**Kuva 2 Realistinen arviointiprosessi**

Realistisessa arviointiprosessissa olennainen kysymys Pawson & Tilley'n mukaan (1997, 66) kuuluukin "[...] *what is it about a program which makes it work?*". Tutkijoiden mukaan kehittämisen mekanismit heijastavat kontekstista ilmi käyvää sosiaalista todellisuutta ja rakenteita, selittävät makro- ja mikrotasoilla tehtäviä toimia, sekä miten ja miksi tuotokset ja muutokset seuraavat tehdyistä päätöksistä ja toimista ja annetuista resursseista. Olennaista on juuri tunnistaa mekanismit, jotka ovat aiheuttaneet tai edesauttaneet tuotosten syntymistä ja miten (Kazi 2003, 24). Realistinen arviointi lähtee ensin tarkastelemaan, millaisia rakenteita ja systeemeitä on havaittavissa, millaisia muutoksia mekanismit tai interventiot ovat saaneet aikaan, mitkä kontekstit edesauttavat tai liittyvät siihen ja mitkä sosiaaliset, kulttuuriset tai muut olemassa olevat mekanismit mahdollistavat muutokset ja mitkä taas hankaloittavat toimintaa (Kazi 2003, 29). Tämän tausta-arvioinnin pohjalta valitaan tapaukseen sopivat metodit ja aineisto selkeyttämään mekanismien ja nk. "mustia laatikkoja", tekijöitä, jotka vaikuttavat mekanismeihin, ja niiden syitä.

Realistista arviointia on tarkasteltu myös kriittisesti. Davis (2005, 291) kritisoi realistisen arvioinnin mukaan tehtyjä tutkimuksia siitä, että ne eivät erittele hankkeiden toimintakenttää ja kuvaa vaikuttavia ilmiöitä tarpeeksi tarkasti ymmärtävän kokonaiskuvan saavuttamisen varjolla, jolloin yksinkertainen CMO-malli välttämättä riittää selittämään tutkittua ilmiötä. Davisin (2005, 286; 292) mukaan arvioinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota tuotoksiin, sillä ne eivät aina ole tavoitteiden mukaisia (vrt. engl. *stated outcomes*) vaan emergenttejä tai odottamattomia (vrt. engl. *emergent outcomes*) muutoksia tai uusia rakenteita tai verkostoja saattaa syntyä.



Realistista arviointia käytetään kuitenkin hyvin laaja-alaisesti ja sitä on sovellettu monien erilaisten kehittämishankkeiden arvioinnissa ja tutkimisessa, kuten terveydenhuollon, sosiaalityön ja koulutusalan hankkeiden arvioinneissa (Soininen 2011, 11). Holma ja Kontinen (2011, 181; 190) tukevat myös argumenttia. Heidän mielestään realistinen arviointi sopii erityisen hyvin voittoa tavoittelemattomien organisaatioiden toiminnan arviointiin, sillä se kohdistaa tarkastelun huomion tuottaviin mekanismeihin eri konteksteissa perinteisen panos-tuotos-mallin sijasta ja synnyttää tällä tavoin merkityksellistä oppimista. Realistinen arviointi siten sopii myös hyvin tutkimaani tapaukseen. Seuraavassa kohdassa käsittelen tutkittavan kohteeni olennaisia tekijöitä: mekanismeja, kontekstia noudattaen realistista arviointia.

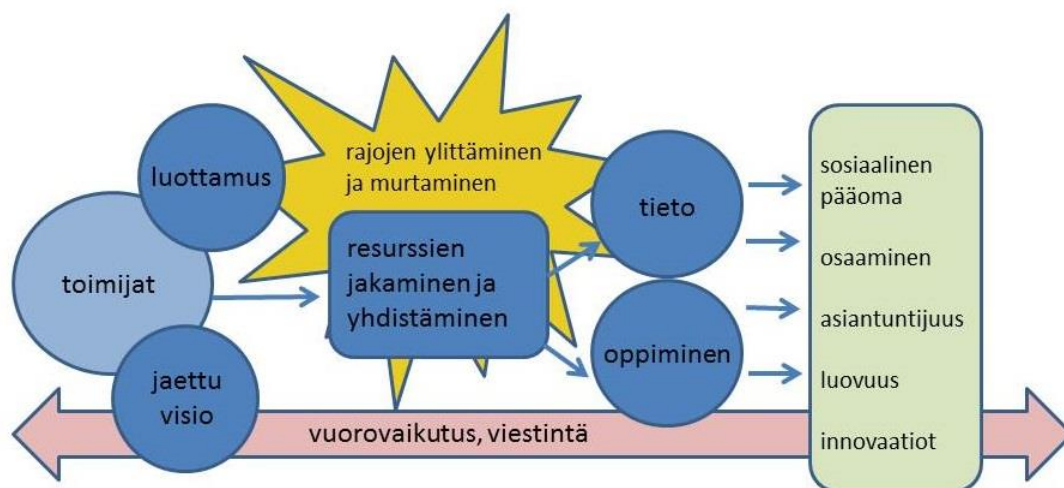
### 3.3 Verkosto tutkimuskontekstina

*Verkosto* (engl. *network*) voidaan käsitteenä tarkastella yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta toisistaan riippuvien toimijoiden solmuista ja linkeistä koostuvaksi dynaamiseksi systeemiksi, jossa yhteistyö voidaan määritellä yhdessä toimimiseksi jonkin yhteisen asian tai päämäärän saavuttamiseksi (vrt. Agranoff 2007, 51; Horelli 2009, 207; Ruotsala & Saari 2004, 32).. *Verkostoituminen* (engl. *networking*) puolestaan edellyttää ihmisten ja/tai organisaatioiden yhteistoimintaa (Jyrkiäinen 2007, 21). Työtä tai toimintaa kehitettäessä voidaan viitata myös oppimisverkostoon, joissa oppiminen perustuu sekä yksilölliseen että yhteisölliseen oppimiseen ja jolloin työ ja oppiminen ovat tietoisien kehittämisen kohteina ja tavoitteina. Verkosto voi myös olla asiantuntijaverkosto, jolloin jäsenyys perustuu asiantuntemuksen vaihtamiseen ja kasvattamiseen niissä asioissa, joita verkoston jäsenet pitävät oman kehittymisensä kannalta tärkeinä (Silvennoinen 2008, 22).

Horelli 2009, 208–209) tunnistaa kaksi erityyppistä verkstorakennetta: *kilpailevat verkostot* (engl. *networks of competitiveness*) pyrkivät taloudelliseen tehokkuuteen ja kilpailukyvyn alueelliseen kehittämiseen ja *sosiaalisen koheesion verkostot* (engl. *networks of social cohesion*), jotka suuntaavat joidenkin sosiaalisten ryhmien voimaannuttamiseen, aseman parantamiseen ja yhteistyöhön. Yleensä julkisen toiminnan verkostot noudattavat jälkimmäistä rakennetta, joiden vahvuudeksi Horelli mainitsee tietotaidon saada toimijoita liikkeelle ja tasapainottaa keskinäisiä suhteita. Sosiaalisen koheesion verkoston heikkoutena Horellin mukaan on pysyvyyden takaaminen ja julkisen avun (yleensä rahallisten toiminta-avustusten) tarve. Tässä tutkimuksessa verkoston voidaan katsoa kuuluvan sosiaalisen koheesion verkostojen piiriin.

Korhonen (2005, 208–209) viittaa työelämän verkostoihin myös tietoympäristöinä, jolloin tiedon merkitys, sen jakaminen ja yhteinen kehittäminen ja innovointi mahdollistuvat. Agranoff (2007, 51) puolestaan käyttää nimityksiä tietoverkosto (*eng. Informational network*) ja kehitysverkosto (*engl. developmental network*). Verkoston toiminnan ydin rakentuu resurssien jakamisesta ja yhdistämisestä, jotka perustuvat tietämyksen rakentamiseen ja oppimiseen. Nämä yhdessä tuottavat sosiaalista pääomaa ja siten lisäarvoa osaamiselle ja asiantuntijuudelle (Korhonen 2005, 204). Yhteistyösuhteen rakentumisen kannalta verkoston toimijoiden välille on rakennuttava luottamuksen ilmapiiri. Verkostoituminen luo myös mahdollisuudet toiminnallisista tarpeista lähtevälle yhteistyölle, kokemusten ja hyvien käytäntöjen levittämiseksi ja vertailulle (Rönholm & Räisänen 2005, 27).

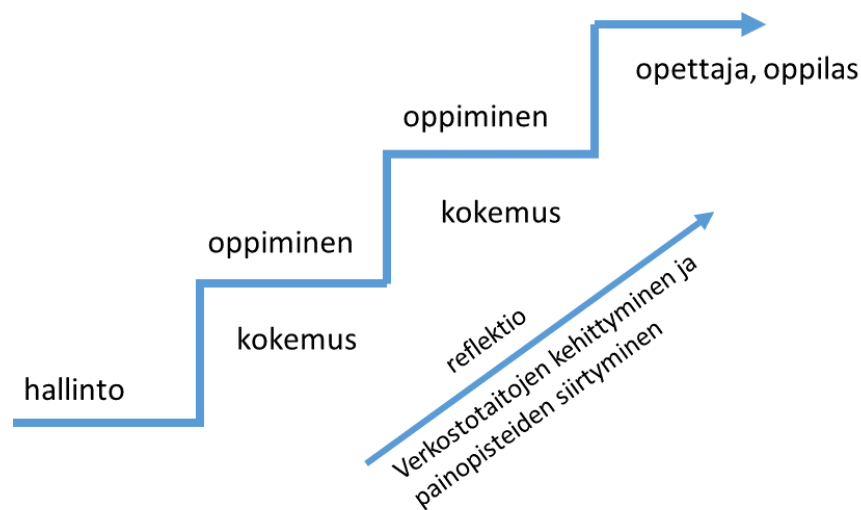
Engeströmin (1995) kehittämä työteoria tarkastelee työn kehittämistä historialliselta kannalta. Engeströmin (1995, 27–32) mukaan työn monimutkaisuus vaatii työyhteisöä etsimään entistä joustavampia ratkaisuja ja ovat synnyttäneet organisaatiossa verkostomaisia rakenteita, jotka toimivat joustavuuden, yhteisöllisyyden ja itseohjautuvien moniammatillisten tiimien kautta. Engeström (1995, 32) käyttää tällaisista organisaatioista nimeä *oppiva organisaatio*. Verkostojen dynamiikka on vaikeasti ennakoitavaa ja edellyttää siten myös sisäisten ristiriitojen erittelyä (Engeström 2004, 85). Kuitenkin parhaimmillaan toimivat verkostot voivat toimia tärkeinä voimavaroina, sekä synnyttää innovaatioita ja edesauttaa osallistamista. Seuraavaan kuvaan olen tiivistänyt verkoston toiminnan olennaisia tekijöitä:



**Kuva 3 Verkoston toiminnan tekijät**

Kuten kuvasta näkee, verkoston toiminta lähtee yhteisestä jaetusta visiosta ja luottamuksesta, joiden pohjalta resursseja ja tietoa jakamalla verkosto voi saavuttaa uutta tietoa ja oppimista, jotka ajan mittaan työskentelyssä luovat asiantuntijuutta ja sosiaalista pääomaa, sekä uudenlaista osaamista. Olennaista on myös välittäjäorganisaation toiminta. Välittäjäorganisaatioiden merkitys korostuu tiedon ja teknologian siirrossa, dynamiikan ja rakenteiden hallinnassa ikään kuin pelinrakentajan roolissa. Välittäjäorganisaatioiden haasteet ilmenevät mm. osallisuuden luomisessa, luoviin ihmisiin vetoamisessa sekä kytköksiä ja suhteiden kehittämisessä. Välittäjäorganisaatio kytkee Hautamäen (2002, 63) mukaan tietämyskeskuksista koostuvan osaamisverkoston, jotka ovat paikallisesti ankkuroituneita, mutta samalla paikkoja yhdistäviä. Tärkeää niiden toiminnassa on tiedon virtaus paikkojen välillä vuorovaikutuksen kautta. Tutkittava kohde tässä tutkimuksessa edustaa välittäjäorganisaation roolia ja sen toiminnan voidaan katsoa tapahtuvan kansallisen, alueellisen ja paikallisen tason rajapinnoilla.

Verkostoa voidaan tarkastella myös oppimisen kautta tarkastelemalla mitkä tekijät ovat tuottaneet oppimista ja miten verkoston haasteita ja uhkia voi kääntää voimavaroiksi. Verkoston oppiminen voidaan nähdä kaksitasoisena: se tarjoaa jäsenistölle oppimiskontekstin tai –foorumin tiedon, hyviksi havaittujen käytäntöjen ja kokemusten vaihdon kautta, esim. seminaareissa ja kokouksissa. Verkosto myös itsessään kykenee luomaan uutta tietoa, reflektoida toimintaansa ja kehittää sitä tämän perusteella (vrt. Salojärvi & Hytönen 2006, 191; Alasoini ym. 2006, 25). Tuolloin muutokset tapahtuvat verkoston jäsenien aktiivisessa sovelluksessa, osaamisen käytännöllistämisessä. Käytännön toiminta opettaa verkoston toimijoille itselle verkostotoimijuudesta. Kokemusten kautta verkosto pystyy suuntaamaan kehittämisen painopisteitään tarvelähtöisempään suuntaan, kuten kuva 11 ilmaisee.



**Kuva 4 Oppiminen verkostona**

Kokemusten reflektiivinen tulkinta ja toiminnan arviointi aika ajoin on tärkeää oman toiminnan kehittämisessä. Toimintaa on hyvä reflektoida yksilötasoisesti kiinnittämällä huomiota toimijan omiin tarvelähtökohtiin, aktiivisuuteen ja kokemuksiinsa, sekä verraten niitä organisaatiotasolla. FIS-STEPS-hankkeessa tehtyä arviointia käsitellen tarkemmin kohdassa 4.3. Myös yhteisön tasolla on hyvä reflektoida toimintaa ja sen tuloksellisuutta, sekä toimintatapoja yhdessä parantaakseen verkoston toimintaa (vrt. Hyötyläinen 2006, 36). Viimeiseksi oppimisnäkökulmaa voidaan ulottaa myös verkoston ulkopuolelle, jolloin se viittaa verkoston kykyyn luoda ja levittää uusia ideoita ja käytäntöjä verkoston rajojen ulkopuolelle (Alasoini ym. 2006, 25). Oppimisen subjekteja tällöin ovat muut työelämän instituutiot, jotka ovat kiinnostuneita kehittämistoiminnasta.

Verkostossa tiedon hallinta ja johtaminen ovat olennaisessa osassa, sillä siinä pääsee jäsentämään tietoa, joka on mahdollista tuottaa uudeksi tietämykseksi liittyen käsiteltäviin ongelmiin. Verkostot siten keräävät tietoa (engl. pooling) muilta kumppaneilta ja muista lähteistä, josta saatava explisiittinen tieto muutetaan organisaatiota hyödyttäväksi tiedoksi. Tärkeää on myös kokemuseräisen tiedon (tacit knowledge) hyödyntäminen tiedon prosessoinnissa ja ratkaisuja tehtäessä. (Agranoff 2007, 130). Verkostot toimivat nykyään myös yhä enemmän virtuaalisesti, jolloin toiminta on usein väljemmin organisoitua ja tiivistä kasvokkaista vuorovaikutusta on vähän. Tieto- ja viestintätekniikan kehittymisen myötä kuitenkin yhä tiiviimpi yhteydenpito ja esim. etäkokoukset voivat osoittautua verkostoissa esim. kustannustehokkaiksi tai tarpeellisiksi ratkaisuihin ja muodostua ihan käytänteiksi asti. Lisäksi teknologian kehittyminen mahdollistaa

monipuolisen sisäisen ja ulkoisen verkostoitumisen paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla (Rönholm & Räisänen 2005, 27).

Stenvall (2006, 28) listaa verkostoyhteistyön hyötyjä opetustoimen järjestäjille. Hyödyt Stenvallin mukaan ovat seuraavanlaiset:

- Oman toimialan alueellinen kehittäminen, elinvoimaisuuden vahvistaminen, koulu- ja oppilaitostarpeen yhteinen arviointi ja tulevaisuuden suunnittelu.
- Opetustoimen palveluyhteistyön lisääminen.
- Seudullisten (tai verkoston sisäisten) toimintatapojen ja yhteistyörakenteiden tukeminen; seututietämyksen (tai verkoston toiminnan tietämyksen) lisääminen opetustoimessa.
- Tiedon ja tietämyksen lisääminen arvioinnin eri osallisten välillä.
- Arviointiresurssien kokoaminen ja uusien kumppanuuksien luominen.
- Osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen.
- Yhteisen vahvuuksien ja menestystekijöiden tunnistaminen.
- Arvioinnin järjestäjäkohtaisesta työnjaosta sopiminen ja sopiminen arvioitsijoiden roolista.
- Yhteinen oppiminen ja arvioinnin työvälineiden kehittäminen tukemaan opetuksen laadun monipuolisuuden säilymistä.
- Arviointi- ja analyysitaitojen monipuolistaminen ja kiinnostuksen herättäminen oman työn kehittämiseen.

Stenvall (2006, 29) korostaa, että pohjimmiltaan opetustoimen verkostoissa kysymys on yhteistyöstä ja vuoropuhelun rakentamisesta, jonka edellytyksenä on lisäksi koulutuksen järjestäjien ja kunnallisten päättäjien vahva tuki. Verkosto muodostuu eritasoisista kumppanuuksista, joiden intressit voivat olla erisuuntaisiakin. Toiminnan kannalta oleellista on, että verkoston jäsenet kokevat ja saavat hyötyä omaan toimintaansa ja vastavuoroisesti tuovansa lisäarvoa verkostolle (Rönholm & Räisänen 2005, 28). Osaamisverkostot ovat paikallisesti ankkuroituneita, mutta samalla paikkoja yhdistäviä ja osaamisen virta kulkee tietämyskeskusten (alueellisten toimijoiden) välillä.

Verkoston toimivuutta opetusalan kehittämisessä on tutkittu Anne Jyrkiäisen väitöskirjassa (2007). Jyrkiäinen tutki, miten verkostoituminen ja osaamisen jakaminen osana opettajan työtä ilmenee seudullisissa resurssikouluissa (Jyrkiäinen 2007, 7). Tutkimuksessaan Jyrkiäinen erotti kolme verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijää: 1) yhteistyö, 2) vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja 3) kollektiivinen asiantuntijuus. Yhteistyötä verkostossa toteutettiin vierailujen,

yhteisten kouluttautumistilaisuuksien ja vierailijaluentojen merkeissä, jotka koettiin myös merkittävinä ja verkostoa vahvistavina tekijöinä. Rakenteista ja toiminnoista, joiden katsottiin tukevan toimintaa ja asiantuntijuuden jakamista, mainittiin seudullinen pedagoginen verkosto, koordinaattori, pedagogiset tukihenkilöt, yhteiset seminaarit, keskustelufoorumit, vierailuluennot, koulutustilaisuudet ja vierailukäynnit. Nämä tekijät osaltaan vahvistivat opettaja- ja opetustoimijakunnan tunteeseen kollektiivisesta asiantuntijuudesta, mikä kannusti koulujen sisäisen, koulujen välisen ja moniammatillisen yhteistyön lisääntymistä ja hallinnon rajojen rikkomista. Yhteisölliset työskentelytavat kannustivat lisäksi koulujen toimijoita oman työnsä arviointiin ja peilaamiseen, ja sitä kautta sen kehittämiseen. Yhteistyö lisäsi myös toimintojen näkyvyyttä, uutta pedagogista osaamista havaittiin yhteisössä ja työhön liittyvistä asioista pystyttiin keskustelemaan avoimemmin.

Jyrkiäisen mukaan (2007, 8) osaamisen jakamisen verkoston syntyä voidaan kuvailla kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäisessä vaiheessa yksittäiset koulun toimijat hakevat ratkaisuja kehittämistarpeisiin ja jossa oma osaaminen ja riittämättömyyden tunne tunnistettiin. Toisessa vaiheessa koulun toimintakulttuuri määriteltiin ja arvioitiin uudelleen. Kolmannessa vaiheessa verkostoitumisesta saadut kokemukset kannustivat jatkamaan koulun toimintakulttuurin muuttamista. Avoimuus, taloudellinen tuki ja moniammatilliset tapaamiset mahdollistivat verkostojen rakentamisen ja onnistuneen toiminnan.

Tutkimuksessani keskityn erityisesti selvittämään hankeverkoston toimintaa, joka käsittää ohjausryhmän ja projektiryhmän toimijoiden välisen yhteistyön, sekä sen vaikutukset kohdeverkoston (verkostokoulut, opettajat ja oppilaat) toiminnassa ja vakiinnuttamisessa. Yhteistyötä verkostotyön merkittävänä mekanismina tarkastelen seuraavassa kohdassa.

### **3.4 Yhteistyö mekanismina**

Kuten aiemmin mainittu, yhteistyö on merkittävä osa verkoston toimintaa. Tämän tutkimuksen kohdeorganisaatiossa yhteistyö toimii sekä sisäisenä että ulkoisena mekanismina. Yhteistyö on kantava voima projektin sisäisissä työryhmissä ja niiden välillä ja toimintaa tapahtuu kansallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla. Lisäksi projektin yksi keskeisimmistä tavoitteista liittyy yhteistyön vakiinnuttamiseen verkostossa.

Yhteistyötä voidaan toteuttaa osaamisen jakamisen kautta. Osaamisen jakamista tapahtuu esim. kokouksissa, koulutuksissa tai muissa tapaamisissa, sekä tiimityöskentelyssä. *Tiimillä* tarkoitetaan

yleensä pientä ryhmää ihmisiä, jotka yhteisvoimin tekevät töitä jonkin tavoitteen saavuttamiseksi tai ongelman ratkaisemiseksi (vrt. Soininen 2011, 43). Tiimin jäsenillä tulisi olla toisiaan täydentäviä tietoja ja taitoja ja heidän tulisi olla sitoutuneita yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tiimin jäsenet ovat myös yhteisvastuussa suorituksistaan ja päämäärän saavuttamisesta. Osaamisen jakaminen vuoropuhelun kautta synnyttää yhteisöllistä oppimista, jossa osaaminen kootaan jokaisen jäsenen erityisosaamisesta (Lerssi-Uskelin, Vanhala & Vähätiitto 2011, 18). Yhteistyötä ei saisi ohjata kilpailu, vaan kumppanuus ja yhteistyöstä saatava lisäarvo omaan toimintaan (Stenvall 2006, 29). Nykyajan eri kehittämistehtävissä toimitaan yhä enemmän moniammatillisissa tiimeissä. Moniammatillisuudella voidaan käsittää eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä, joissa hierarkiarajat voidaan pitää tai joissa tieto ja asiantuntijuus ovat jaettuja (Soininen 2011, 43).

Osaamisen jakaminen ja yhteiseen tavoitteeseen sitoutuminen edellyttävät myös luottamuksen ja yhdenvertaisuuden ilmapiiriä. Pelkät tietoverkot eivät riitä synnyttämään niitä, vaan osaajien yhteisö tarvitsee erityisesti sosiaalista pääomaa edistämään vuorovaikutusta ja ylläpitämään luottamusta. Verkoston tai tiimin jäsenet eivät usein tunne toisiaan entuudestaan, jolloin on erityisen tärkeää panostaa motivaation ja yhteisen kielen löytämiseen. Tiedon ja osaamisen yhdistäminen synnyttää ryhmissä myös sosiaalista pääomaa, joka voi koostua mm. sosiaalisista suhdeverkostoista, ryhmien identiteetistä, vuorovaikutusnormistosta ja luottamuksesta. Yhteisöt ja sosiaalinen pääoma kietoutuvat yhteen. Sosiaalinen pääoma luo voimavaroja, kuten tietoja, taitoja, investointeja ja partnereita, jotka ovat nyky-yhteiskunnassa tärkeimpiä keinoja lisätä laatua ja tarjota ennennäkemättömiä resursseja ihmisten ja organisaatioiden käyttöön (Hautamäki 2006, 115). Yhteisöt lisäävät vuorovaikutusta, mikä puolestaan lisää luottamusta (Hautamäki 2003, 64; 76–79; 81). Kirsimarja Blomqvist korostaa luottamuksen merkitystä yhteistyössä. Blomqvist (2002, 154) ilmaisee väitöskirjassaan luottamuksen toimivan kuin öljy, joka vähentää kitkaa eri toimijoiden välillä. Blomqvistin mukaan usein jo ensimmäisen tapaamisen aikana toisilleen vieraat asiantuntijat arvioivat intuitiivisesti toisen osapuolen vilpittömyyttä ja päättävät, panostaako yhteistyön rakentamiseen. Myös organisaation rakenteet luovat luottamusta (Stenvall 2006, 30)

Yhteistyöllä on huomattu merkittäviä vaikutuksia innovaatioiden syntymiselle. *Innovaatio* on resurssien uusi yhdistelmä, joka muuttaa tai tehostaa yhteiskunnallisia tai sosiaalisia käytäntöjä (Hautamäki 2003, 74). Ståhle, Sedlund ja Köppä (2004, 65–67) kuvaavat innovaatioiden syntymistä osana tiedon kasvua ja oppimista, jotka syntyvät sosiaalisissa prosesseissa. Tutkijat tiivistävätkin innovaatioympäristön koostuvan kolmesta komponentista: substanssiosaamisesta, rakenteesta ja dynamiikasta. Innovaatioita syntyy parhaiten *avoimissa innovaatioverkostoissa*, joissa eri puolelta

tulevat asiantuntijat kokoaa tietoa, ja pyrkii ratkaisemaan sitä yhdistelemällä käsillä olevaa ongelmaa. Sopivia kohteita avoimelle innovaatioverkostolle ovat esimerkiksi koulun, sairaalan tai muun sosiaalisen järjestelmän kehittäminen. Toimintahierarkian hajottaminen lisää joustavuutta ja rentoutta, mutta samalla mahdollistaa tehokkaan toiminnan, joka mobilisoi uusia (piileviä) lahjakkuuksia, luovaa ajattelua ja ideoiden syntymistä (vrt. Bilton 2012, 24; Stenvall 2006, 32). Erilaisten ja toisilleen vastakkaisten ajattelutyylien yhdistäminen yhteen tiimiin lisää myös innovaatiokyvykkyyttä. Innovaatio voi Jyrkiäisen (2007, 57) mukaan olla kollektiivinen prosessi ja yhteiskunnallinen ilmiö, jonka avulla yhteisö jäsenilleen ilmaisee luovuuttaan, tarpeitaan ja toiveitaan. Innovatiivisuus tarvitsee lisäksi esteetöntä ja rajoja ylittävää vuorovaikutusta. Innovatiivinen organisaatio on Harisalon (2011, 18) mukaan myös luova, mutta luovuus ei ole itsestäänselvyys. Organisaation tulisi siten määrittää luovuus osaksi organisaation strategista haastetta.

Biltonin (2012, 24) mukaan on tärkeää, että tiimistä löytyisi sekä idearikkaita ihmisiä tai ”innovaattoreita” (vrt. engl. *innovators*), että niiden mukauttajia (vrt. engl. *adaptors*), jotka kehittäisivät ideoiden käytännöllisyyttä. Biltonin lisäksi huomauttaa, että tutkimuksissa on todettu ryhmän homogeenisyys lisää nopeisiin ratkaisuihin ja yhteissopimukseen pääsyä, mutta samanaikaisesti ei stimuloi luovaa ajattelua. Hautamäen (2003, 62) mukaan innovaatiotoiminnan kehittämisessä huomio tulisi kiinnittää erityisesti alueellisiin innovaatioympäristöihin ja teknologiakohtaisiin verkostoihin, jotka toimivat konkreettisesti, paikallisia osaamisverkostoja koskevalla ajattelulla ja tiiviillä viestinnällä. Myös epämuodollisten paikallisten verkostojen kehittäminen auttaa innovaatioiden syntymistä. Paikallisuuden ansiosta toiminta on mutkattomampaa, kun toimijoiden verkko muodostuu helposti lähestyttävistä ja samasta asiasta kiinnostuneista ihmisistä. Russo & Rossi (2009, 94) lisäävät, että toiminnasta päättävien tulisi pystyä tunnistamaan toimijoiden kenttä, vaikuttavatko he paikallisella, alueellisella, kansallisella, vai kansainvälisellä tasolla toiminnan rakentamisen kannalta ja kiinnittää huomiota siihen, miten näitä rakenteita voisi seurata ja tukea. Dynaamisen yhteistyön säilyttämiseksi verkostoyhteistyön valvonta on lisäksi tärkeää. Russo & Rossin (2009, 79) mukaan yhteistyön valvonta ja monitorointi hoitaa henkilösuhteita ja lisää uutta luovaa ilmapiiriä, jolloin myös toimintatapojen muutoksiin oli helppo puuttua.

Viestintäteknologia luo myös uusia mahdollisuuksia yhteisöllisyyden ja yhteistyön toteutukseen siinä missä verkostoitumiseenkin. Verkoston yhteistyöhön voidaan ottaa mukaan asiantuntijoita fyysisistä etäisyyksistä välittämättä, jolloin on varmistettava verkkotyökalujen toimivuus,



motivaatio etätyöskentelyyn, sekä yhteisen kielen löytäminen (vrt. Hautamäki 2003, 76; Jyrkiäinen 2007, 61). Vaikka teknologia mahdollistaa uusia yhteistyömuotoja ja voi olla hyvinkin tärkeä elementti projektin toimivuuden, resurssien ja joustavuuden kannalta, on hyvä muistaa kasvokkaisen peer-to-peer-tyyppisen yhteyden merkitys. Hautamäen mukaan (2003, 64) tietämyskeskusten verkosto rakentuu ennen kaikkea ihmisten välisen kanssakäymisen varaan ja olennainen tietämys sisältää aina myös ”hiljaisen osan” eli jaettuja kokemuksia, jotka kiteytyvät ”tulkintakoodiksi”. Tärkeää on myös, että tätä tietoa myös välitetään tietämyskeskuksesta toiseen ja että niiden välillä tapahtuu ihmisten kiertoa tai ”aivokiertoa”.

Vaikka verkostojen toimintaa voidaan luonnehtia matalan hierarkian ja vapaaehtoiseen yhteistyöhön pohjautuvaksi toiminnaksi, verkoston yhteistyö edellyttää kuitenkin johtajuutta ja koordinoitua. Verkoston johtajuus on moniulotteinen asia. Käytännössä se voidaan kuitenkin määrittellä toimenpiteiksi, jotka edistävät verkoston toimivuutta (vrt. Järvensivu & Möller 2009, 655; Ropo 2011, 210). Verkostojohtajalla voidaan viitata yksittäiseen henkilöön, mutta myös henkilöryhmään, joka ottaa vastuuta yhdessä verkostotoiminnan edistämisestä. Verkostoa siten voi johtaa esimerkiksi yhteistyötahojen edustajista koottu tiimi. Verkostojohtaminen siten eroaa hierarkiaan perustuvan organisaation johtamisesta. Verkostojohtajuus voi olla jaettua (*engl. shared leadership*) ja tehtävät voivat määräytyä dynaamisemmin tilanteen mukaan (vrt. Ropo 2011, 202).

Horelli (2009, 210) mukaan verkoston yhteistyö ideaalitilanteessa on osallistavaa sen kaikilla toiminnan tasoilla ja toimii interaktiivisesti suunnittelussa, toimeenpanossa ja arvioinnissa. Jatkuva toiminnan monitorointi ja osallistamisen kautta saadun palautteen hyödyntäminen toiminnan kehittämisessä vaikuttavat paitsi organisaatioverkoston kykyyn muokata toimintaansa tavoitteiden saavuttamiseksi myös luoda yhteisöllistä oppimista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että yhteistyö verkostossa rakentuu monien tekijöiden, kuten luottamuksen, oikeanlaisen johtajuuden ja innovaatioiden syntymistä tukevan ilmapiirin kautta. Yhteistyön toimivuus on merkittävää, sillä se lisää työn innostavuutta ja kannustaa siten jatkamaan yhteistoimintaa. Verkoston yhteistyötä voi kuitenkin rajoittaa monet tekijät, jotka saattavat vaikuttaa toiminnan selkeyteen, luottamuksen rakentamiseen tai sitoutumiseen. Tutkimuksessa onkin mielenkiintoista selvittää, miten ja millä eri tasoilla yhteistyö toimii ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Onko mahdollista, että tuloksia on syntynyt ilman yhteistyötä ja onko kenties joitain muita mekanismeja, jotka ovat vaikuttaneet tuotosten syntymiseen?

## 4 Tutkimuskohteen kuvaus

FIS-STEPS-verkostohanke käynnistyi vuonna 2011 tarpeesta saada vieraskieliselle ja erityisesti englanninkieliselle opetukselle yhtenäiset periaatteet ja käytänteet (Katajamäki 2014). Tampereen kaupunki yhteistyössä Espoon ja Kuopion kaupunkien, sekä Turun kansainvälisen koulun kanssa päätti hakea Opetushallituksen valtionavustusta. Verkostolle myönnettiin 50 000 euron summa hankkeen koordinoimiseen. Tämän jälkeen mukaan tuli myös Vantaan kaupunki täydentämään viiden kuntatoimijan yhteistyöverkoston. Projektin tavoitteiksi määriteltiin (Tampereen kaupungin hankkeen verkkosivujen mukaisesti, [www](http://www)):

- laadun kehittäminen kansainvälisessä toimintaympäristössä Suomen perusopetuksen englanninkielisessä opetuksessa,
- englanninkielisen opetuksen ja/tai kansainvälisten koulujen opetussuunnitelman laatiminen suomalaisen opetussuunnitelman pohjalta kansallisessa yhteistyössä (vrt. OPS2016<sup>1</sup>),
- FIS - STEPS -verkoston vahvistaminen ja vakiinnuttaminen,
- paikkakunta- ja koulukohtaisten kansainvälisten opetussuunnitelmien viimeistely,
- pedagogisten innovaatioiden kehittäminen,
- englanninkieliseen oppimateriaaliin perehtyminen ja sen jakaminen, sekä
- oppilaiden ja opettajien verkostoituminen ja vieraiden kulttuurien tuntemuksen vahvistaminen.

Projektin käynnistymisen jälkeen FIS-STEPS on saanut rahoitusta Opetushallitukselta kolmen jatkohankkeen verran. Kehittämisen painopisteet ovat vaihdelleet projektin eri vaiheissa siirtyen hallinnolliselta tasolta kohti paikallisempaa kehitystä. Hankkeen painopistealueet voidaan tiivistää seuraavaan kuvaan:

---

<sup>1</sup> Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma uudistuu ja astuu voimaan vuonna 2016.

**FIS-STEPS 1**  
 oppiaineet ja sisällöt  
 arviointi (koulussa)  
 toimintakulttuuri/kotouttaminen  
 tukipalvelut/ohjaus  
 soveltuvuuskokeet/siirtymäopetus  
 täydennyskoulutus  
 oppimateriaalit  
 termistön ja käsitteiden määrittely ja yhdenmukaistaminen

**FIS-STEPS 2**  
 benchmarking  
 materiaalit (teematiimit)  
 opetussuunnitelmatyö (toimintakulttuuri, arviointi, sisällöt > teematiimit)  
 oppilashuoltoryhmät  
 oppilaskunnat > kv. kasvatuksen tukeminen (teematiimit)  
 soveltuvuuskokeet (Kuopio & Tampere)  
 täydennyskoulutus  
 valmistava opetus

**FIS-STEPS 3**  
 A2-kielet  
 kansainväliset verkostot  
 laitehankinnat  
 materiaalit (sis. kääntämisen)  
 natiiviopettajien näkökulmat  
 oppilaskunnat  
 S2-opettajat  
 sähköinen alusta  
 täydennyskoulutus

**FIS-STEPS 4**  
 kansainvälisyys, globaalikasvatus, kotikansainvälisyys  
 oppilaiden osallistaminen  
 oppilaskuntaseminaarin ja kansainvälisyyskonferenssi  
 täydennyskoulutus  
 informatiivisen materiaalin tuottaminen natiiviopettajille  
 ideoiden kehittäminen oppiaineiden integraatioon ja eheyttämiseen kaksikielisessä opetuksessa, erityisesti englannin kielen hyödyntämisessä  
 hankearviointi

## Kuva 5 Hankevaiheiden painopisteet

Hankesarjan aikana projekti on keskittynyt laajalla skaalalla eri CLIL -opetuksen kehittämisalueisiin. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa työ on kohdistunut erityisesti OPS -perusteisiin vaikuttamiseen, josta on siirrytty myös paikallisemman tason kehittämiseen työryhmiä perustamalla. Kolmessa hankkeen vaiheessa opettajille on myös tarjottu täydennyskoulutusta, jonka kautta on pyritty lisäämään erityisesti verkostoitumismahdollisuuksia. Hankkeen kolmannessa vaiheessa FIS-STEPS -blogi otettiin käyttöön, jonka tarkoituksena on toimia paitsi tiedotuskanavana hanketoiminnasta, myös eräänlaisena materiaalioppana opetuksen kehittämiseen. Lisäksi hankkeesta on tiedotettu seminaareissa, koulutustilaisuuksissa ja muissa eri valtakunnallisissa tilaisuuksissa. Hankkeen eri vaiheissa myös kansainvälisyys ja sen lisääminen on ollut yksi kehittämisen kohteista, jota on pyritty edistämään paikallisesti kouluissa ja verkostossa. Esim. kansainvälisyys on toiminut teemana seminaareissa ja kotikansainvälisyyttä on pyritty tukemaan S2-työryhmätyöskentelyn kautta. Hanke on myös tuottanut englanninkielisiä materiaaleja englantia kotikielensä puhuvien eli nk. natiiviopettajien tueksi.

Keväällä 2014 Opetushallitus myönsi rahoituksen FIS-STEPS 4-hankkeeseen esityksen perusteella, jossa hankkeen olennaisina teemoina on mainittu mm. kotikansainvälisyys, osallistaminen,

natiiviopettajien näkökulmien huomiointi sekä oppilaiden ja opettajien verkostojen kehittäminen ja vahvistaminen. Tavoitetta toteutetaan esim. oppilaskuntien seminaarin ja kansainvälisyyskonferenssin järjestämisen kautta, joiden tavoitteena on lisätä oppilaiden osallistamista ja vaikuttamismahdollisuuksia. Olennaisena tavoitteena hanke-esityksessä esiin nostettiin myös kokonaishankkeen arviointi, jota tutkimukseni toteuttaa. FIS-STEPS 4–hankkeen on määrä loppua vuoden 2015 loppuun mennessä, jolloin koko 4-vaiheinen hankesarja tulee päätökseensä.

#### **4.1 Kohderyhmä ja verkostokoulut**

Hanke pyrkii vaikuttamaan erityisesti verkostokaupungeissa (Tampere, Espoo, Kuopio, Turku, Vantaa). Kohderyhmään siten kuuluvat englanninkielisen opetuksen opettajat, oppilaat, tukihenkilöstö, oppilaiden huoltajat sekä paikkakunnilla vaikuttavat opetuksen järjestäjien perusopetusta hallinnoivat henkilöt. Koulutusyhteistyön kautta myös helsinkiläiset englanninkielisen opetuksen opettajat voidaan katsoa kuuluvan hankkeen sidosryhmiin. Tämän lisäksi muilta paikkakunnilta STEPS-koulutusseminaareihin osallistuneet voidaan osittain katsoa kuuluneen FIS-STEPS-hankkeen vaikutuspiiriin.

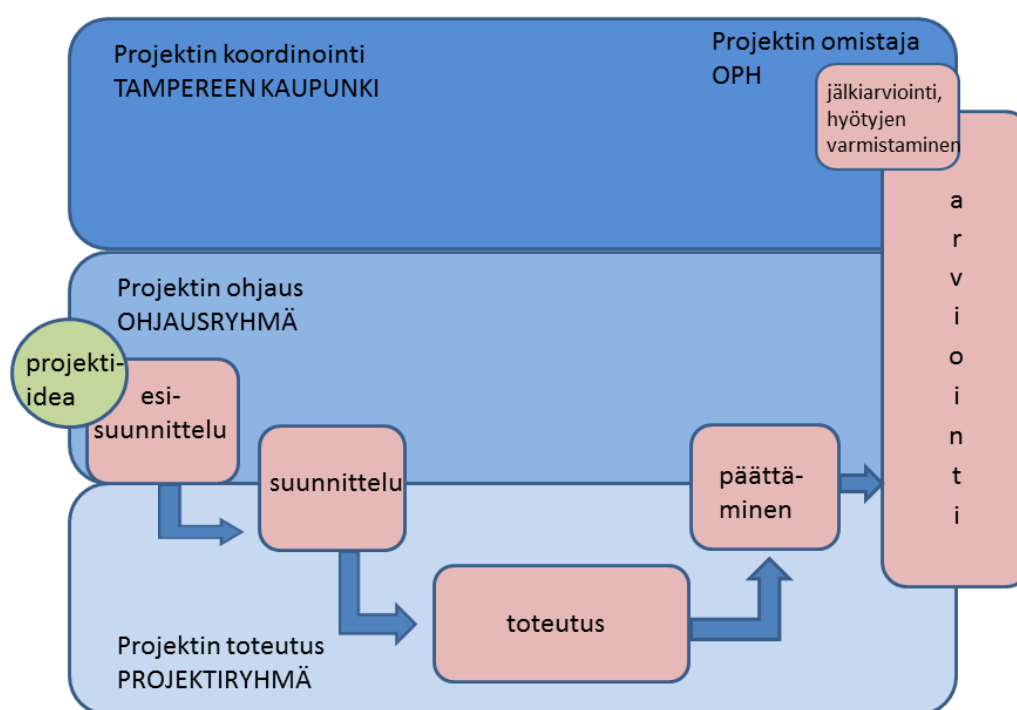
Koska vieraskielistä opetusta tarjotaan eniten suuremmissa kaupungeissa, tulivat hankeverkoston koulut myös suuremmista kaupungeista. Hankeverkosto siten käsittää Suomen mittakaavassa laajemman, kansallisen toimijaverkoston, vaikka hankekumppaneita ei ole paljoa. Koulujen toimintaympäristöt myös eroavat toisistaan vieraskielisen opetuksen järjestämisessä, suuruudessa ja oppilasmateriaalissa. Osa kouluista toimii kansainvälisen koulun nimikkeellä (Tampere, Turku, Vantaa), joissa oppilasmateriaalikin koostuu vaihtelevassa määrin paluumuuttajien ja Suomeen ulkomailta muuttaneiden lapsista. Vieraskielisen opetuksen nimitykset myös vaihtelevat kouluissa: esim. Kuopiossa tarjotaan kaksikielistä opetusta, joissa osa aineista opetetaan englanniksi ja osa suomeksi (ks. Kuopion Rajalan koulun vieraskielisen opetuksen OPS), kun taas Vantaalla ja Turussa koulujen viralliseksi kieleksi on määritelty englanti, jolloin myös kaikkia aineita opetetaan englannin kielellä (ks. koulujen verkkosivut). Yksi hankkeen toiminnan tarkoituksista on luoda yhtenevyyttä kansainvälisten koulujen toiminnan välille, erityisesti opetussuunnitelmatyön kautta.

#### **4.2 Toimijat ja toimintaorganisaatio**

FIS-STEPS–verkostoa koordinoi Tampereen kaupunki. Hanketoimijat on kerätty verkostokaupunkien toimijoista ja käsittää opetus- ja hallinnon alan ammattilaisia: opettajia,

rehtoreita ja kouluhallinnon viranomaisia. Yleisestä koordinoinnista vastaa hankekoordinaattori, jonka työpanoksesta noin 20 % kohdistuu hankkeelle. Hankekoordinaattori vaihtui kesäkuussa 2014, jolloin työtä ryhtyi hoitamaan Tampereen kansainvälisen koulun koordinaattori.

FIS-STEPS -hankkeen edistymisestä vastaavat koordinaattorin lisäksi kaksi työryhmää. *Ohjausryhmä* johtaa hankkeen etenemistä hankesuunnitelman mukaisesti, seuraa kustannusarvion toteutumista sekä linjaa, tukee ja arvioi FIS-STEPS hankkeen toimintaa. Ohjausryhmään kuuluu 1-3 edustajaa /kunta/koulu). Hankkeen käytännön suunnittelusta ja toteutuksesta vastaa *projektiryhmä* (2 edustajaa/ kunta). Hankesuunnitelman mukaisia sisältöjä tuottamaan perustettiin myös syksyllä 2012 eri teemojen tiimoilta kokoontuvia työryhmiä. Kaiken kaikkiaan hankkeen tavoitteita ovat edistäneet englanninkielisen opetuksen opettajat 11 koulusta. Tammikuusta 2013 asti hankkeen edustaja on ollut mukana Opetushallituksen vieraskielisen opetuksen opetussuunnitelman perusteita laativassa työryhmässä. FIS-STEPS –projektioorganisaation toiminta voidaan kuvata myös seuraavalla tavalla:



**Kuva 6 Projektioorganisaation toiminta**

Kuvaan on tiivistetty projektin toiminnan eri vaiheet ja organisaation eri toimijat. Projektin alkuvaiheessa esisuunnittelu ja suunnittelu ovat painottuneet suuremmilta osin ohjausryhmän

tehtäviin, jossa toiminnan resurssien jakamisesta suunnittelusta tavoitteisiin nähden määritellään. Käytännön toiminta suunnitellaan ja toteutetaan projektiryhmässä. Toiminnan tuotosten pohjalta tehdään päätöksiä ja arvioinnin kautta muokataan toimintaa tavoitteiden määrittelemään suuntaan. Arviointia tapahtuu toiminnan jokaisella tasolla. Projektin ohjauksen ja johtamisen tasolla arviointi keskittyy enemmän kokonaisuuksien ja tuloskohtaiseen arviointiin, kun taas projektiryhmän arviointi käsittää käytännön toimien, työtapojen ja menetelmien arvioinnin. Projektin koordinointi tapahtuu Tampereen kaupungin valvonnan alla, minkä takia johtamiskäytänteet muodostuvat sen asettamien raamien mukaisesti, esim. sopimusten allekirjoituksen tai raportoinnin osilta. Hanketta rahoittaa Opetushallitus ja on siten projektin omistaja. Toiminnan omistaja viime kädessä arvioi hankkeen jälkivaikutuksia ja punnitsee, millaista hyötyä koko hankkeen toteuttamisesta on. Tämän takia projektin kokonaisuuden ja välivaiheiden arviointi on myös tärkeää.

FIS-STEPS- toiminnan tärkein päämäärä on koko toiminnan aikana ollut vakiinnuttaa ja laajentaa verkosto osaksi suomalaista CLIL -opetuksen kenttää (Katajamäki 2014). Hankkeen kolmannen vaiheen toimintasuunnitelmassa on linjattu, että hankkeen päättyessä FIS-STEPS -verkoston toiminta on vakiintunutta ja hyväksi havaitut toimintamenetelmät (esim. materiaalien kehittäminen, tapaamiset ja pedagogiset menetelmät) jatkuvat edelleen hankkeen päätyttyäkin. FIS-STEPS-yhteistyö on synnyttänyt kiinnostusta myös muissakin kunnissa. Katajamäen (2014) mukaan sähköisen verkkoalustan kautta myös verkostoon kuulumattomat koulut ja kunnat voivat saada ideoita ja vinkkejä kaksikielisen opetuksen kehittämiseen paikallistasolla luoden edellytyksiä kehittyvälle ja yhtenäisemmälle CLIL-opetukselle eri puolilla Suomea.

Tällä hetkellä hanke on siirtynyt vaiheeseen 4, jossa olennaisena asiana on miettiä, miten ja missä määrin toiminta saadaan jatkumaan ja miten luoda vaikutusten pysyvyyttä hankkeen päätyttyä. Neljännessä vaiheessa hanke pyrkii vaikuttamaan myös niiden tavoitteiden toteuttamiseen, jotka ovat hankkeen aiemmissa vaiheissa jääneet vähemmälle huomiolle, tai huomioimatta. Projektissa on tehty eri vaiheissa myös sisäistä arviointia, jotka käsittelevät seuraavassa kohdassa.

#### **4.3 Hankkeen sisäinen arviointi ja raportointi**

Koska FIS-STEPS on Opetushallituksen rahoittama hanke, toimii se myös sen edellyttämien arviointikäytänteiden mukaisesti. Jokaisen hankevaiheen päättyessä on tehty loppuselvitykset. Lisäksi hankkeen toiminnasta on tehty riskianalyysi. Projektin etenemistä seurataan myös Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tuotantoalueen johtoryhmässä. Hankkeen aikana toimijat ovat keränneet myös palautetta kohderyhmän edustajilta hanketyön

suunnittelua ja arviointia varten. Hankeselvityksessä 2013 projekti linjannut, että hankkeen tuloksia ja vaikutuksia arvioidaan kattavammin, kun jatkohankkeet ovat päättyneet.

Opetushallitus on laatinut *hyvän hankkeen kriteerit* – arviointitaulukon, joka on tarkoitettu koulujen kansainvälisyyshankkeiden suunnittelun ja raportoinnin tueksi, joka on myös FIS-STEPS hankkeen osalta täytettävä. Arviointitaulukon täyttäminen toteutetaan hanketoimijoiden itsearviointin kautta numerolla yhdestä viiteen ja perustelee antamansa arvosanan. Arviointikriteerit ovat verkostoituminen, vaikuttavuus, oppimisympäristö, resurssit, tuotos ja kestävyys. Hankearviointitaulukko on täytetty hankkeen kolmesta ensimmäisestä vaiheesta kesäkuussa 2014 ja liitetty osaksi Opetushallitukselle lähetettyä hankeselvitystä. Edellä mainittujen arviointikriteerien perusteella FIS-STEPS-projekti arvioi suoriutuneensa keskinkertaisesti. Arvioinnissa, sekä jo aiemmissa hankeselvityksissä on todettu, että FIS-STEPS -verkoston päätavoite on saavutettu: verkoston toiminta on saatu vakiinnutettua ja sen toiminta on otettu hyvin vastaan, minkä johdosta verkostoitumisen kriteeri arvioitiin täyttyneen keskivertoa paremmin. Lisäksi uudessa vuoden 2016 Opetussuunnitelmassa on hanketyön kädenjälkeä vieraskielisen opetussuunnitelman kohdalla. Muiden tavoitteiden osalta hanketoiminnan ilmaistiin olevan vielä kesken. Esim. oppimateriaalipulmia on selvitelty ja työryhmytyöskentelyä on hyödynnetty materiaaliin liittyvien pulmien ratkaisemiseksi, mutta paljon on vielä tekemättä. Muihin tavoitteisiin, kuten kansainvälisyyden kasvamiseen, ja osallistamisen mahdollistamiseen paikallistasolla hanke paneutuu 2015 käynnissä olevassa hankkeen 4-vaiheessa.

Hankkeen 4-vaiheesta on myös tehty riskianalyysi, jossa tietyntylaisia mallissa ilmoitettuja riskitekijöitä, niiden toteutumista ja vaikutuksia arvioidaan viisiportaisella asteikolla. Riskit ovat jaettu kolmeen osatekijään: projektiriski (P, uhkaa aikatauluja), kustannusriski (K, uhkaa budjettia ja aikatauluja) ja tekninen riski (T, uhkaa toteutuksen laatua ja aikatauluja). Melko suuri riskin toteutuminen 4-vaiheen toteutuksessa arvioitiin epätarkan kirjanpidon (työtuntien, matka- ym. korvausten kirjaaminen (K), online-neuvottelujen epäonnistumisen (T) ja henkilöstö vaihtumisen kesken projektia (P) suhteen. Keskisuuri riskin toteutuminen arvioitiin myös tavoitteiden ylittämisen (P), koordinoitavuusvaikeuksien (P), hanketoimijoiden sitoutumisen (P), alihankintatöiden tavoitteiden mukaisen toteutuksen (P) sekä budjetin toteutumisen suhteen (K).

Arviointitaulukossa ilmoitettiin myös toimenpiteet riskien minimoimiseksi. Toimenpiteinä yllämainittuihin kohtiin mainittiin yhteistyön ja työnjaon selkeyttäminen, vastuun jakaminen, sekä ohjeistuksen ja aikataulujen selkeyttäminen.

Kuten aiemmin jo todettu arviointitutkimuksia on monenlaisia, jotka tarkastelevat tutkimusilmiötä eri lähtökohdista. Hankkeessa tehty arviointi antaa viitteitä ja suuntaviivoja kokonaisarviointiin ja raportointiin, sekä toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen käynnissä olevassa hankkeen viimeisessä vaiheessa. Tässä työssä tarkastelen lisäksi hankkeen kokonaisprosessia realistisen tieteenfilosofian näkökulmasta. Vaikka arviointia on jo hankkeessa tehty, on hyvä palata sen peruslähtökohtaan, eli yhden tietynlaisessa kontekstissa toimivan sosiaalisen toiminnan tai projektin tehokkuuden, tarkoituksenmukaisuuden ja vaikutusten arviointiin, joita realistinen arviointi edustaa. Realistisen arviointiteorian mukaan lähdän kartoittamaan, mitkä ovat niitä mekanismeja, jotka saavat aikaan muutoksia ja miten ne hyödyntävät resursseja ja järkeilyä (vrt. Pawson & Tilley 1997, 66). Seuraavaksi esittelen hankkeen tutkimusmenetelmiä ja aineistoa tarkemmin.



## 5 Tutkimusmetodit

### 5.1 Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tämä työ toteutetaan laadullisena arviointitutkimuksena. Arvioinnin käsitettä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta, eikä yksiselitteistä ja yleisesti hyväksyttävää määritelmää arvioinnista ja arviointitutkimuksesta ole (Kankainen 2007, 36). Menetelmiltään arviointitutkimus voi sisältää kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä tutkimusilmiöön perustuen. Kuitenkin arviointi viittaa usein toiminnan vaikutusten selvittämiseen, jolloin on tiedettävä toiminnan tavoitteet ja verrattava sitä tilanteisiin, joissa arvioinnin kohdetta ei ole.

Tutkimus on luonteeltaan tapauskohtainen ja induktiivinen, eli se keskittyy tietyn toiminnan tarkasteluun ja sen soveltamiseen osana laajempaa tutkimuskokonaisuutta (vrt. Virtanen 2007, 159). Lisäksi käytän tutkimuksessa realistista arviointina tutkimuksen viitekehyksenä, ja käyttämäni metodit peilaavat realistista arviointia. Tutkimusmateriaalina käytän asiantuntijoiden teemahaastatteluja. Soinisen (2011, 14) mukaan arviointitutkimuksessa on keskeisesti kyse muutoksen tutkimuksesta, eikä ole yksiselitteistä, kuinka muutos nähdään tai käsitteellistetään. Haastattelemalla projektin toimijoita on mahdollista selvittää, miten eri tavoilla asiantuntijat käsitteellistävät projektin kontekstin, miten he kokevat mekanismien toimivan ja miten he arvottavat aikaan saadut tuotokset, sekä tätä kautta edesauttaa myös projektitoimijoiden mahdollista oppimista. Russo & Rossi (2009, 94) mukaan verkoston analysointi ja yhdistäminen empiiriseen havainnointiin ja haastatteluihin tarjoaa hyviä työkaluja toiminnan prosessien analysointiin. Toiminnan tutkimisessa minua erityisesti kiinnostaa sen sisältö, mitä toiminta on ja miten se tapahtuu.

Tutkimuksen arviointiasetelma on määräytynyt tutkittavan kohteen mukaisesti. Arvioinnin kohteena voidaan pitää muutoksen toteuttamista organisaatiossa, jota toteutetaan yhteistyön voimin. Arvioinnin kiinnostus siten kiinnittyy yhteistyön toimivuutta edistäviin ja jarruttaviin mekanismeihin. Haastattelujen kautta pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä hankkeen keskeisillä yhteistyökumppaneilla on yhteistyön toimivuudesta. Tämän lisäksi pyrin kiinnittämään huomiota hankkeen tarpeen, tavoitteiden, panosten, tuotosten ja tulosten välisiin suhteisiin ja niiden yhteyttä toiminnan vaikutuksiin ja vaikuttavuuteen. Seuraavaksi tarkastelen haastattelua tutkimusmenetelmänä.

### 5.1.1 Haastattelu

Haastattelu valikoitui luonnollisena menetelmänä, kun kyseessä on ihmisistä koostuvan verkoston tutkiminen. Haastattelun etuna on se, että tutkittavat itse saavat kertoa itseään koskevista asioista, mikä mahdollistaa haastattelijalle näkökulman vaihtamisen haastateltavan silmin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 199; Patton 2002, 341). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on joustava, sekä se myötäilee tilanteita ja vastaajia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11). Haastattelussa on mahdollista esim. järjestää aiheiden ja kysymysten järjestystä ja se jättää varaa tulkintaan. Haastattelussa haastattelija ja tutkittava ovat jatkuvassa *kielellisessä vuorovaikutuksessa* keskenään. Hirsjärvi et al. (2008, 200) mukaan haastattelun valintaa tukevat yleensä seuraavat syyt:

- Halutaan korostaa ihmistä tutkimustilanteessa subjektina, luoda merkityksiä ja ilmaista itseään koskevista asioista haluamallaan tavalla.
- Tutkittava alue on jokseenkin tuntematon ja vastauksen suuntia on ennalta vaikea määrittää.
- Halutaan sijoittaa puhe laajempaan kontekstiin sekä nähdä ja tulkita haastateltavan ilmeitä, eleitä.
- Kun jo ennalta tiedetään, että tutkimuksen aihe tuottaa moniulotteisia vastauksia.
- Halutaan selventää saatavia vastauksia ja halutaan syventää saatavia tietoja.
- Kun halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita.

Lisäksi haastattelija voi tarkentaa saamiaan tietoja esittämällä lisäkysymyksiä tai tavoittaa haastateltavat myöhemmin, jos on tarpeen täydentää aineistoa. Samalla tavalla haastattelu antaa haastateltavalla mahdollisuuden ilmaista itseään vapaasti, sekä täydentää kertomaansa jälkikäteen (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2011, 35).

Haastattelun toteuttaminen vie aikaa, mikä voidaan nähdä menetelmän haittapuolena. Usein haastatteluun kannattaa vasta ryhtyä, kun sen kestoksi voidaan arvioida yli puolen tunnin verran. Tiedonkeruu on varsin hidasta, varsinkin jos haastateltavia on monia. Lisäksi haastattelujen tilannesidonaisuus vaikuttaa siihen, miten ja mitä asioita kerrotaan ja miten niitä tulkitaan. Haastatteluun voidaan katsovan sisältyvän myös monia virhelähteitä, jotka vaikuttavat haastattelutilanteeseen kokonaisuutena. Haastateltava voi kokea haastattelun jollain tavalla itseään uhkaavaksi tai pelottavaksi, tai hän voi antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä puolestaan heikentää haastattelun luotettavuutta (vrt. Hirsjärvi ym. 2008, 201–202).

Perusteellisella suunnittelulla ja hyvin valmistautumalla haastattelijan rooliin haastatteliija voi vaikuttaa parhaan mahdollisen luotettavuuden saavuttamiseen. Haastattelijan on tärkeää luoda keskustelevalle ja avoin ilmapiiri, sekä tarpeen mukaan on taattava anonymiteetti haastateltavalle, jos olettaa sen vaikuttavan käsiteltävistä asioista kertomiseen. On myös tärkeää, että haastatteluun on varattu riittävästi aikaa ja rauhallinen tila. Haastattelua rakennettaessa on myös hyvä huomioida vuorovaikutuksellisuus ja keskustelun rakenne. Vaikka haastattelu olisikin rakennettu strukturoidun kysymyspaperin varaan, on hyvä noudattaa haastattelun vuorovaikutuksellista perusrakennetta kysymys-vastaus-kuittaus, jossa haastatteliija jokaisen haastateltavan puheenvuoron jälkeen ilmaisee kuulleen tai ymmärtäneensä haastateltavan sanoman (vrt. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 26–29).

Haastattelulajit vaihtelevat avoimuuden mukaan strukturoidusta lomakehaastattelusta teema- ja avoimeen haastatteluun. Haastattelu voi olla siten informaali ja keskustelevalle, sekä se voidaan rakentaa hyvin standardoidusti tai formaalisti (Patton 2002, 342). Teemahaastattelua voidaan pitää lomake- ja avoimen haastattelun välimuotona (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47). Tyypillistä teemahaastattelulle on, että haastattelun aihepiirit, eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys ovat haastattelussa tilanteen mukaan muunneltavissa. Teemahaastattelu vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi ym. 2008, 203).

Haastattelu voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Tavallisimmin toteutetaan yksilöhaastatteluja, kun taas pari- ja ryhmähaastattelut soveltuvat parhaiten esim. kasvatustieteellisissä tutkimuksissa lasten, nuorten tai vanhempien haastatteluun. Pari- ja ryhmähaastattelut saattavat rentouttaa haastateltavia, kun seurassa on joku tuttu, mutta toisaalta se on altis ryhmäkeskustelun vuorovaikutusilmiöille. Esimerkiksi toinen osapuoli saattaa keskustelussa olla dominoivampi kuin toinen ja siten vaikuttaa hiljaisemman mielipiteeseen. Myös yksilöhaastattelussa on mahdollista luoda avoin ja luonteva ilmapiiri keskustelulle. Hirsjärvi ym. (2008, 205) toteavatkin, että toteutustavan valinta riippuu ennen kaikkea siitä, keitä haastateltavat ovat ja mikä on tutkimuksen aihe.

Teemahaastattelua suunniteltaessa haastattelijan on varauduttava puheliaisiin ja toisaalta niukkasanaisiin haastateltaviin ja kontrolloitava tilannetta kysymysten ja dialogin toimivuuden mukaan. Haastattelun toteuttamisessa olennaista on luottamuksen herättäminen ja haastatteliija voi osoittaa empaattisuutta haastateltavaa kohtaan. Kuitenkin yleissääntönä neutraaliuden ja yleensä oman osuuden minimoimiseen tilannekohtaisesti suositellaan (vrt. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 42–45).

### 5.1.2 Tutkimusaineiston esittely

Tämän tutkimuksen toteutustavaksi olen valinnut teemahaastattelun, joka toteutetaan yksilöhaastatteluina. Haastattelumateriaalin hankintaa varten olen koonnut kysymyspatteriston, joka koostuu tutkittavaa ilmiötä koostuvista teemoista (ks. liite 1). Haastattelumateriaalit toimivat tässä tutkimuksessa lähteenäni. Tutkimusaineisto on kerätty keväällä 2015 osana suorittamaani harjoittelujaksoa. Haastattelut toteutettiin helmi-maaliskuun 2015 aikana. Ennen aineiston keruuta minulla oli mahdollisuus esitellä arviointitutkimusta ohjausryhmän etäkokouksessa ja projektiryhmän kokouksessa. Työryhmien jäsenillä oli tieto kuitenkin jo ennen tutkimuksen aloittamista, jolloin he suostuivat haastateltaviksi. Haastattelut olivat kestoltaan 25–50 minuuttia. Yhteensä haastattelumateriaalia kertyi 11 tuntia ja 38 minuuttia.

Virtasen (2007, 160) mukaan tapaustutkimuksellisessa analyysissä oleellisia kysymyksiä ovat kuka, mitä, missä, miten ja miksi, joista erityisesti kaksi viimeksi mainittua korostuvat. Esittämällä miten- ja miksi-kysymyksiä päästään arvioimaan tutkittavan kohteen kausaalisuhteita. Pattonin (2002, 346–347) mukaan strukturoitu haastattelu sopii hyvin ohjelmien tai hankkeiden tutkimiseen tulosten tulkinnan selkeyden kannalta. Lisäksi haastateltavien saattaminen tietoisuuteen kysymyksistä etukäteen parantaa heidän mahdollisuuksiaan osallistua ja olla luontevampia haastattelutilanteessa. Haastatteluja tehtäessä lähetin haastateltaville kysymysrunгон päivää ennen haastattelun toteutusta, jotta haastateltava pystyisi tutustumaan kysymyksiin, ja jotta haastattelutilanne rentoutuisi.

Kysymysten muotoilussa on kiinnitetty siten huomiota, että rungossa on avoimia kysymyksiä ja on suljettuja kysymyksiä. Haastateltavaa pyydetään esim. kuvailemaan tai kertomaan omasta näkökulmasta asioita, ja toisaalta taas vastaamaan tarkkoihin kysymyksiin yksiselitteisesti. Haastattelurungon rakentamisessa olen pyrkinyt minimoimaan oletusten tai väitteiden tyyppisiä ilmauksia neutraalisuuden takia. Lisäksi haastattelun alussa on pyritty käyttämään helpompia ja kerrontaa vaativia kysymyksiä haastattelun avaukseksi ja keskustelun virittämiseksi (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 54–55; Hirjärvi & Hurme 2011, 107). Myös haastattelujen tarkastelussa olen huomionnut haastattelun vuorovaikutuksellisuuden, esim. miten haastateltava käyttää aikaa vastaamiseen tai miten vastaaja nonverbaalisti suhtautuu esitettyihin kysymyksiin ilmein, elein ja asennoin (ks. Hirjärvi & Hurme 2011, 119). Haastattelun vuorovaikutuksellisuuden huomioimiseksi haastattelut videoitiin.

Haastateltavia tiedotettiin jo ennen haastattelun toteuttamista suurin piirtein haastattelun kestosta. Vielä ennen varsinaista haastattelua kuitenkin käytiin läpi, mitä tarkoitusta ja päämäärää haastattelu

palvelee, ja miten tutkimustulosten raportoinnissa menetellään. Haastattelujen raportoinnissa on kiinnitetty huomiota arvioinnin eettisiin periaatteisiin. Eettinen arviointi ottaa yleensä huomioon, ettei yksittäinen henkilö ole tunnistettavissa tutkimustulosten raportoinnissa (vrt. Arra 2006, 59). Haastattelut litteroitiin sanatarkasti ja purettiin teema-alueiksi ja luokiteltiin vertailemalla eri ilmiöiden ja asioiden toistuvuuden mukaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 145–147). Aineistoa on yhdistelty samankaltaisuuksien ja säännönmukaisuuksien mukaan. Luokittelun tarkoituksena on ymmärtää ilmiötä monipuolisesti ja kehittää teoreettisia näkökulmia.

Seuraavaksi esittelen tutkimuksen keskeisiä tuloksia yhteistyön toimivuudesta haastateltujen näkökulmasta. Tutkimustulosten analyysissä tarkastelen yhteistyötä moniulotteisena asiana: sen voimaannuttavia tekijöitä (6.1), osaamisen jakamisen merkitystä (6.2), verkoston toimintaa yhteistyön organisoinnin näkökulmasta (6.3), sekä viimeisenä resursseja (6.4), kuten seuraavasta taulukosta on nähtävissä.

Verkoston voima ja merkitys	Osaamisen jakaminen	Organisointi	Resurssit
tarvelähtökohdat	koulutukset ja tapaamiset	johtaminen	aika ja paikka
vaikuttaminen	työpajatyöskentely	viestintä	raha
vertaistuki	kokoukset		
	koulun arki		

**Taulukko 1 Yhteistyön arvioinnin kohdeilmiöt**

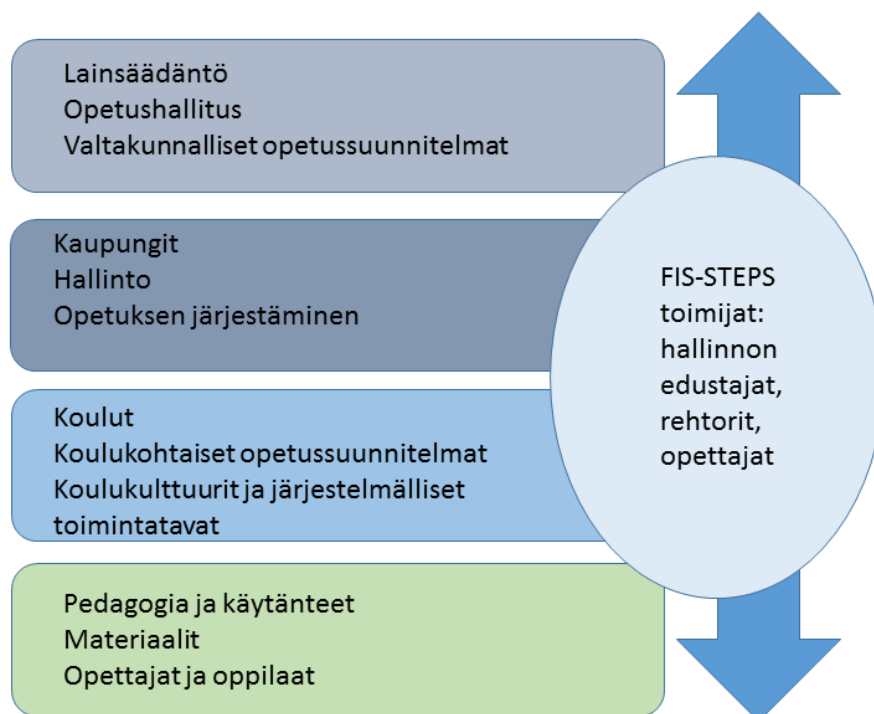
## 6 Tutkimustulokset

### 6.1 Verkosto yhteistyöhön voimaannuttavana tekijänä

Verkoston toiminta rakentuu yhteistyölle. Ei ole siis olemassa verkostoa, jossa ei tehtäisi yhteistyötä, sillä sen toiminta edellyttää ihmisten myönteistä kanssakäymistä jonkin yhteisen asian puolesta. Yhteistyö sisältyy verkoston määritelmään, kuten yksi haastateltavista kertoi yhteistyön merkityksestä:

*”Ihan valtava [merkitys], tai siis, ettei ole toimivaa verkostoa, jos sitä yhteistyötä ei ole, tai et se verkosto on niin hyvä kuin se yhteistyö.”*

Samankaltaisesti jos verkostoa verrattaisiin autoon, niin yhteistyö olisi polttoainetta, joka saisi auton koneiston toimimaan. Projektin toimijoiden näkökulmasta yhteistyö on ollut kantava voima verkoston toiminnassa, mutta sen rakentaminen ja toimivuus on moniulotteinen asia. FIS-STEPS -hankkeen voidaan katsoa pyrkivän vaikuttamaan yhteistyön voimin eri tasoilla: toimijoiden kesken, valtakunnallisella- ja paikallisella tasolla kouluissa, sekä ruohonjuuritasolla kouluyhteisöissä, kuten seuraava kuva ilmaisee.



**Kuva 7 Vaikuttamisen tasot FIS-STEPS -verkostossa**

Kuten kuvasta ilmenee, verkosto pyrkii vaikuttamaan hyvin laajalla skaalalla eri tasoilla. Verkoston tehtävä tunnustettiin yleisesti haastateltavien keskuudessa haastavaksi, mutta realistiseksi. Pelkästään verkoston luominen ja rakentaminen, keskusteluyhteyden löytäminen ja tietoisuuden lisääminen eri toimijoista ja erityyppisistä tavoista järjestää vieraskielistä opetusta on vaatinut paljon keskustelua ja yhteisen kielen löytämisen. Vaikka yhteistyötä voidaan pitää toiminnan itseisarvona, sen toimivuus vaatii yhteistyön ja verkoston pohjan ja peruselementtien rakentamista. FIS-STEPS -verkoston voima kiteytyy yhteiseen tarpeeseen ja visioon parantaa vieraskielisen opetuksen asemaa valtakunnallisesti. Tässä osiossa (6.1) tarkastelen verkostoa voimaannuttavana tekijänä yhteisten tarpeiden ja tavoitteiden ajajana (6.1.1), valtakunnallisen vaikuttamisen kanavana (6.1.2) ja vertaistuen foorumina (6.1.3).

### **6.1.1 Yhteistyön tarvelähtökohdat ja visio**

Kuten aiemmin mainittu, vieraskielinen opetus Suomessa on elänyt melko hajanaista aikaa. Vieraskielisen opetuksen irrallisuus ja hajanaisuus kuvastui haastatteluista. Koulut toimivat hyvin erilaisissa konteksteissa ja erilaisten järjestelmien alla, jolloin myös toiminnan kehittämisen tarve vaihtelee. Pienemmässä kaupungissa vieraskielistä opetusta saatetaan tarjota ainoastaan yhdessä koulussa (esim. Kuopio), kun taas toisessa kehittämisen tarve koskettaa useampaa vieraskielistä opetusta tarjoavaa koulua (esim. Espoo). Lisäksi pääkaupunkiseudulla on jo ennen FIS-STEPS-verkostoa toiminut yhteistyöverkosto, jonka puitteissa seudun toimijoiden käytänteitä on yhtenäistetty esim. pääsykoejärjestelyissä ja osaamista on jaettu vuosittaisissa seminaareissa ja opettajavaihtojen kautta, kun taas esimerkiksi Kuopiossa pääsykokeita ei verkoston toiminnan alkaessa ollut vielä pidetty. Pääkaupunkiseudun toimijat viittasivat paljon myös puheissaan seudun väliseen jo vakiintuneeseen yhteistyöhön.

*Ennen tätä FIS-STEPS:iä täällä koko pääkaupunkiseudulla meillä on nyt Vantaa, Espoo Helsinki, tällainen vieraskielisten koulujen yhteistyö, joka on luotu ja aiemmin ja meillä on vuosittain tällaisia CLIL-opettajien seminaareja, mutta että valtakunnallisesti meillä ei ollut vielä, mitään, et just se tukiverkostohan meiltä kaikilta puuttui.*

Verkostokokemus pääkaupunkiseudun yhteistyöstä toi tietenkin ns. vanhoille verkostotoimijoille pohjaa rakentaa seudullisen yhteistyön lisäksi uusi valtakunnallinen verkosto ja sitä kautta laajentaa omia verkostojaan. Kuitenkin verkostopohjainen kehittäminen pääkaupunkiseudulla oli verrattain pitemmällä, jolloin osa muissa kaupungeissa ilmenneistä ongelmakohdista ei samalla tavalla

koskettanut heitä. Erilaiset tarvelähtökohdat voivat siten vaikeuttaa yhteisten vision ja kehittämistavoitteiden konkretisoimista.

Vaikka tarvelähtökohdat olivat erilaisia ja toimintaympäristöt poikkesivat yhteistyökumppaneiden välillä, verkoston ja vieraskielisen toiminnan kehittämisen tarve ilmeni haastatteluista hyvin pitkälti yhteneväisenä. Kaikissa haastatteluissa nousi esille verkoston merkitys voimaannuttavana tekijänä. Haastateltavat määrittelivät verkoston eri tavoin, mutta kaikki mainitsivat sen koostuvan yhteisestä tavoitteesta tai ongelmasta, johon eri toimijoista koostuva ryhmä hakee ratkaisua, kehittää ja tutustuu toisiinsa.

*Se on ehkä ollut alun perin se tärkein, että tutustutaan toisiimme ja vaihdetaan kokemuksia.*

*Se on semmoista jakamista, tiedon välitystä, yhteenkuuluvaisuuden tunnetta, että sun ei tarvitse isoja päätöksiä tehdä tavallaan ilman mitään referenssejä, että mä näen sen verkoston voiman nimenomaan siinä, että siinä on se kokemuksen ja et tiedon hyödyntäminen, mitä on jossakin tehty niin siihen pohjustuen sen jakamista, siihen turvautumista, se on mulle se verkoston se avain ja ajatus.*

*Semmoinen selkeä yhteistyöyhteys muihin ihmisiin, jotka painiskelevat samojen asioiden kanssa, joka työkseen tai on sama kiinnostuksen kohde ja se yhteys on sellainen, että se verkosto, niin sehän antaa just mahdollisuuden pohtimiseen, avun tarjoamiseen, avun vastaanottamiseen, yhteiseen suunnitteluun, koulutukseen, tämän tapaisia asioita. Ja se on semmoinen tuki, jonka puoleen voi tarvittaessa kääntyä tai yhteys, jonne voi esittää omia ideoitaan.*

Verkoston rakentaminen ei tapahdu hetkessä. Varsinkin alussa verkoston vaatii aikaa yhteisen vision ja toimintatapojen löytämiseksi. Järvensivu, Nykänen & Rajala (2010, 28) mukaan yhteistyötä ei tulisi aloittaa suoraan ratkaisujen etsimisestä vaan ensin tulisi panostaan keskinäisen tuntemisen, luottamuksen ja sitoutumisen vahvistamiseen. Suurin osa haastateltavista koki myös, että verkostossa on käytetty aikaa tosiin tutustumiseen.

*Se on aivan upeaa, että ollaan arkisista asioista yhteisiin visioihin asti sitten yhdessä päästy keskustelemaan ja viemään eteenpäin, että, tämä on niin mielenkiintoinen kenttä ja siinä on moninaiset taustat.*

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että avoin keskustelu ja hyvä ilmapiiri ovat verkoston luomisen kivijalka ja on ollut tärkeää, että toimijat ovat voineet keskenään tavata ja tutustua toisiinsa. Verkoston jäsenet yhtäläisesti myös ovat sitä mieltä, että keskusteluyhteyden ja verkoston rakentaminen on ollut yksi toiminnan tärkeimmistä saavutuksista ja tuloksista. Verkostoitumista



voidaan kuvata myös prosessiksi, jossa yhteistyötahojen tieto, osaaminen ja arvot yhdistyvät lisäarvoa tuottavaksi prosessiksi (vrt. Hakanen, Heinonen & Sipilä 2007). Verkostotyöskentely rakentuu ja kehittyy jatkuvasti vuorovaikutusprosessissa, minkä takia keskustelu korostuu yhteistyössä. Yhteisen linjan löytäminen, sekä vision ja tavoitteiden määrittäminen on vaatinut joustavuutta ja väljyyttä verkoston toiminnassa.

*Tämä on siinä mielessä hyvä hanke, että siinä ei ole sellaista rajaa, et jos opettajien taholta nousee toiveita, niin okei, sit mennään siihen suuntaan, mutta se, että oppilaskunnat tai oppilaat osallistuisivat tähän mukaan, niin se olisi hieno uusi suuntaus tälle hommalle myös.*

*Tämä on kuitenkin sellainen hanke, jossa on kuitenkin sellaisia konkreettisia tuloksia, vaikka ne ensimmäiset tavoitteet ja tämän tyyppiset oli ehkä, että ne ovat tarkentuneet tässä matkan varrella ja on otettu uusia ajatuksia sitten, et on saatu jatkorahoitusta ja muuta. Sehän se on aina, kuinka tarkkaan pystyy jossakin hankehakemuksessa määrittelemään tavoitteet ja sitä kautta sitten toimintaa viemään eteenpäin.*

Verkostotoiminnan joustavuus on varsinkin hankkeen loppuvaiheessa tuonut lisää konkreettista tarttumapintaa tuloksiin, mikä on koettu virkistävänä ja projektia edistävänä asiana. Myös Hakanen ym. (2007, 275) mukaan verkoston luomisessa olennaista ja kriittistä on ymmärtää verkoston prosessinomainen luonne ja dynaamisuus. Toimintaa on siten mahdollista muuttaa verkoston kokemien tarpeiden ja uusien kehittämisideoiden mukaisesti. Kuitenkin yhteisen vision rakentaminen on elinehto verkoston rakentamiselle ja kehittymiselle (Arhio 2007, 80).

Vaikka hyvien käytänteiden ja eri kulttuurien arvostaminen ja peilaaminen on tärkeää, yhteisen vision löytäminen on kuin punaisen langan löytäminen, joka ohjaa verkoston päämääriä, tavoitteiden asettelua, sekä motivoi toimimaan. Järvensivu ym. (2010, 31) mukaan verkoston tavoite ja tarkoitus voi näyttäytyä erilaisena verkoston jäsenille riippuen siitä, mikä heidän motiivinsa on. Yhteisen vision löytämistä ja tavoitteiden asettamista voi kuitenkin edistää tunnistamalla yhteiset asiakkaat, eli kenen eteen verkosto tekee töitä. FIS-STEPS-hankkeen tapauksessa toiminnan asiakkaina voitaisiin nähdä koulut ja kouluhenkilökunnan tukeminen. Yhteisen vision luomisessa kaikkien osapuolten osallistaminen keskusteluun ja tulevaisuuden suunnitteluun on tärkeää (Huotari 2009, 182).

### **6.1.2 Vaikuttaminen valtakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä**

Tietoisuuden lisääminen vieraskielisestä opetuksesta valtakunnallisesti sen nykytilasta ja kirjavuudesta on ollut yksi FIS-STEPS-verkoston tavoitteista. Projektin aikana verkosto on yrittänyt

saattaa vieraskielisen opetuksen tapoja ja käytänteitä järjestää opetusta yleiseen tietoisuuteen ja pyrkinyt saamaan yhteisen äänen kuuluviin valtakunnan tasolla.

*No varmaan me lähettiin alkuun just niistä ongelmakohdista, no lähinnä tietysti se et, että tulee ääni kuuluviin, et hei haloo, suomalaisessa yhteiskunnassa on tämän tyyppistä opetusta. Meillä ei ollut koulutusta opettajille, meillä ei ollut materiaaleja opettajille, ja käytänteet olivat hirveen monen sorttiset ja tuen tarjoaminen, siinä oli ongelmia ja tämän tyyppisiä asioita [...], niihin hakee ensin ratkaisuja.*

CLIL-opetus on valtakunnallisesti kärsinyt tarkemmista opetussuunnitelmallista tavoitteista. Valtakunnallisen vieraskielisen opetussuunnitelmien tavoitteiden väljyys on osaltaan saanut aikaan CLIL-opetuksessa kirjavuutta, mikä osaltaan on heijastunut CLIL-opettajien työmäärään ja jaksamiseen (vrt. Bovellan 2014, 180). Bovellanin mukaan yhtenäinen valtakunnallinen vieraskielisen opetussuunnitelma toisi vakautta vieraskielisen opetuksen määrittelyyn ja käytänteisiin.

FIS-STEPS-hankkeessa yksi tärkeimmistä kehittämisen lähtökohdista on ollut valtakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä vaikuttaminen. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat olleet työn alla juuri hankkeen toimikauden aikana. Vieraskielisen opetuksen opetussuunnitelmaa varten perustettiin työryhmä opetushallituksen toimesta, jossa myös hankkeesta oli mukana edustaja. Lisäksi projektin ohjausryhmässä on ollut Opetushallituksen edustaja. Verkoston toimijat kokivat verkoston tuovan mahdollisuuksia vaikuttaa valtakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä, mikä haastateltavien mielestä korosti verkoston merkitystä.

*Mun mielestä se yhteistyö opetushallituksen kanssa on poikanut sen, että meidän opetussuunnitelman perusteet on käännetty tai kääntynyt siihen ymmärtävään suuntaan, joka tarvitaan tämän problematiikan edessä.*

*Tämä tuli silleen hyvään aikaan, kun käynnistyi opetussuunnitelmatyö, ja aikaisemmin opetussuunnitelman perusteissa ei ole hirveästi panostettu vieraskieliseen opetukseen ja nyt ensimmäistä kertaa koko Suomen historiassa ja musta tuntuu, et se on aika paljon tämän hankkeen ansiota, niin Opetushallitus perusti oman opetussuunnitelmaryhmän sinne opetussuunnitelman perusteisiin vieraskieliseen opetukseen ja ensimmäistä kertaa nyt sit ihan yhtenäisesti määriteltiin, koko valtakunnan alueella ja se tulee sitten opetussuunnitelmaan, joka astuu vuoden päästä voimaan.*

Toimijat kokivat yhteisesti vaikuttamisen opetussuunnitelmatyössä verkostoa voimaannuttavana tekijänä ja toiminnan tavoitteiden ja tuloksellisuuden kannalta merkittävänä. Vaikuttamisen

mahdollisuudet koettiin myös paremmiksi, kun edustajan takana on useamman kaupungin kattava verkosto, kuten seuraavasta verkostoa opetussuunnitelmatyössä edustaneen kommentista ilmenee.

*Mun oli hyvä olla siellä opetussuunnitelmatyössä mukana, kun mulla oli tällainen verkosto, et mä en puhunut omalla äänelläni tai yhden koulun näkemys, vaan mulla oli verkoston näkemys niissä asioissa.*

Verkoston olemassaolo ja yhteinen kanta on selkeästi tuonut lisää painoarvoa vaikuttamisessa, sekä mahdollisesti lisännyt verkoston toimijoiden yhteistyötä. Vaikka vaikuttaminen opetussuunnitelmatyössä on yhteisesti koettu merkittäväksi toiminnaksi, joka on vaikuttamisen ohella ennen kaikkea lisännyt tietoisuutta vieraskielisestä opetuksesta ylöspäin, kaikkiin haluttuihin asioihin ei valtakunnallisella tasolla ole pystytty vaikuttamaan esimerkiksi lainsäädännöllisistä syistä.

*Silloin kun se kävi ilmi se, et se tuntijakoon ei pystytäkään vaikuttamaan tai että opetushallitus ei pysty määrittelemään tai ilmeisesti ei halunnutkaan määritellä tällaisia asioita, tämmöistä opetuskielen prosenttimääriä tai mitään muuta, niin silloin me ajateltiin, että se täytyy se yhteneväisyys ja yhdenmukaisuus löytyvät sitten ihan konkreettisesta opetussuunnitelmasta siis vaikka se tehdään kunnittain ja kouluittain, mutta että niihin löytyisi yhteisiä osia ja linjauksia, se oli sitten tavallaan se suunnanmuutos ja tuntijaot ja sellaiset valtakunnan tason linjaukset, että kun ne ei onnistukaan, niin sit me panostettiin ja haluttiin kiinnittää huomiota siihen, että meillä olisi yhteinen ymmärrys siitä, mitä siellä koulun seinien sisällä tapahtuu. Se opetussuunnitelma ja sitten opettajien arjen jakaminen siihen tuli sitten.*

Kuten edellisestä kommentista ilmenee, toimijat ovat joutuneet kokemaan jonkin verran pettymyksiäkin opetussuunnitelmatyössä. Yhteistä linjaa on ollut vaikea löytää pitkän ajan hajanaisuuden jälkeen, eikä kaikkiin asioihin lainsäädännöllisistä syistä ole pystytty puuttumaan tai antamaan valtakunnallista tukea. Seurauksena toimijat ovat keskittyneet kiinnittämään huomiota entistä enemmän paikallisiin käytänteisiin ja niiden jakamiseen. Kyvyttömyys vaikuttaa valtakunnan tasolla yhteisen vieraskielisen opetuksen saamiseksi, koulujen ja kaupunkien toimintalähtökohtien erilaisuus, sekä toimijoiden välinen avoin keskustelu on toisaalta luonut oppimista ja tuonut myös hyväksyntää vieraskielisen opetuksen kirjavuutta kohtaan.

*Se, et me ei edes enää luulla, että me tehdään samanlaista työtä, vaikka vaikea on sanoa semmoista konkreettia tulosta siinä. Et tämä on musta se isoin asia, se yhteinen ymmärrys siitä, että minkälaisesta opettamisen kentästä on kyse, niin se käsitys on laajentunut.*

Kuten edellisestä kommentista ilmenee, projektin toiminta ja keskustelut ovat laajentaneet myös toimijoiden käsityksiä vieraskielisen opetuksen kentästä ja siten tuonut hyväksyntää erilaisista

tavoista järjestää opetusta. Huomattiin, että kaikkeen toimintaan ei ole mahdollista tai edes tarpeellista saada yhteistä linjanvetoa, vaan vieraskielisen opetuksen kulttuurin rikkaudesta on mahdollista ammentaa hyviä käytänteitä ja toimintamalleja jakamalla. Yhteisen valtakunnallisen linjan sijaan pystyttiin suuntaamaan vaikuttamisen painopistettä kohti paikallisempaa koululähtöisempää tasoa luoden lisää merkitystä verkoston toimijoiden väliseen yhteistyöhön. Samalla toiminnan tarkastelu on siten luonut myös oppimista, joka on kehittyvän verkoston tunnusmerkki (vrt. Engeström 1995; Arhio 2007).

### 6.1.3 Vertaistuki luottamuksen rakentajana

Tarve verkoston vertaistuelle nousi vahvasti esille haastateltavien puheista. Yksi hankkeen lähtötarpeista oli tuoda tietoisuutta vieraskielisen opetuksen eri toimijoista, asioista ja ongelmista, joiden kanssa he melko yksin painiskelevat koulun arjessa. Vertaistuki korostui hyvin merkittävänä voimia lisäävänä tekijänä erityisesti rehtoreiden puheista, jonka työ usein on melko yksinäistä omassa koulussa. Kansainvälisten koulujen arki ja niihin liittyvät ongelmat poikkeavat jossain määrin muiden koulujen arjesta, jolloin vertaistukea on haettava muista samankaltaisista toimijoista eri kaupungeista.

*Jos mä aattelen täältä käsin, niin lähin kv-koulu on Helsingissä tai Tampereella, että mä en voi täällä [...] mennä kenenkään rehtorin luo. Usein niiden kaikki asiat ovat semmoisia, et ne eivät koske meitä, et sen takia on tärkeää, että meillä on sitä yhteistä pohjaa, mitä jaetaan.*

*Sitä sai toisten kokemuksia ja totta kai pystyi itse sitten tietenkin antamaan ja kun on niin monia asioita, joista ei pysty jakamaan kollegoiden kanssa, siellä omassa kaupungissa, ne spesiaalikysymykset, joista sitten suomenkielisten koulujen rehtorit eivät tienneet, niin näistä pystyi jakamaan, koska sitä oli sit muuten aika yksin tai sit sai vahvistusta omalle näkemykselleen.*

Kommenteista ilmenee, miten yksinäiseksi koulujen rehtorit ovat kokeneet työnsä ja joutuneet pätkäilemään ongelmiansa kanssa, jotka koskettavat erityisesti vieraskielisen opetuksen kenttää. FIS-STEPS-verkoston kautta rehtorit ovat päässeet käsittelemään paljon hallinnollisia ja oppilashuoltoon liittyviä ongelmia, kuten esim. vieraskielisessä opetuksessa tyypillisiä soveltuvuuskokeita tai opetussuunnitelmallisia asioita yhdessä. Keskustelu ja avoin tuen antaminen ja saaminen on ollut merkittävässä roolissa verkoston toimijoiden keskinäisessä luottamuksessa.

*Se verkosto, niin sehän antaa just mahdollisuuden pohtimiseen, avun tarjoamiseen, avun vastaanottamiseen, yhteiseen suunnitteluun, koulutukseen, tämän tapaisia*

*asioita. Ja se on semmoinen tuki, jonka puoleen voi tarvittaessa kääntyä tai yhteys, jonne voi esittää omia ideoitaan, niin mä näen tämän FIS-STEPS-hankkeen tällaisena.*

*Hyvä porukka ollut, me ollaan puhuttu rehellisesti kipu- ongelmallisista asioista, ja hirveen helposti kaikki on ollut lähestyttävissä ja näin pois päin.*

Verkoston rakentamisvaiheessa käytetty aika avoimeen keskusteluun ja kokemuksien vaihtoon on luonut avoimen ilmapiirin ongelmakohtien käsittelylle. Samalla, kun kokemuspohjaa on jaettu, on auennut uutta pohjaa peilata toimijoiden omaa koulua ja sen ympäristöä. Osallisuus projektissa mahdollisti rehtoreille tilaisuuden myös vaihtaa ajatuksia koulun kehittämisestä muiden vastaavaa työtä tekevien kanssa, sekä löytämään uusia ideoita ja käytänteitä oman koulun toimintaan ja sen kehittämiseen.

*Yks iso merkitys on siinä, että kun on syntynyt sitä yhteistä kokemuspohjaa, sit voidaan mennä suoraan just siihen juttuun, mikä just sillä hetkellä on akuutti ja tärkeä, eikä tarvitse pitkiä historioita käydä toisen kanssa läpi vaan tiedetään, mistä tullaan, mikä on toisen tausta ja se tilanne, niin se on yks semmoinen etu, mikä helpottaa sitä yhteistyötä ja sit ehkä myöskin se, että kun ihmiset tulevat tutuiksi, niin sitten pystytään kaikkia asioita käsitellä ja se, että sä et vaan katso paikallisesti asioita vaan se yhteistyö antaa sulle uusia ”ai te ootte tohon, me ei ollakaan tohon ollenkaan kiinnitetty huomiota”, niin tämän tyyppisiä asioita, et se herättelee itsekin, että se on ihan senkin takia tärkeää.*

Kuten edellisestä kommentista käy ilmi, toimijat ovat tulleet tutuiksi toisilleen, ja tietävät toistensa ajankohtaisista asioista ja toimintatavoista, mikä on mahdollistanut uusien toimintakulttuureiden käyttöönoton. Tapauskohtaisesti rehtorit ovat voineet olla myös kahdenkeskisessä yhteydessä toisiinsa. Haastattelujen perusteella osa toimijoista ovat hyödyntäneet enemmän tätä mahdollisuutta vaihtelevasti ja omien tarpeiden mukaisesti. Uusia ideoita toisesta koulusta on ehkä otettu ja sovellettu omaan kouluun sopivaksi ja otettu käyttöön.

*Tommosia koulun toimintakulttuuriin liittyviä asioita, niin aivan loistava idea tuli tuolta, minkä ne oli Vantaalla toteuttanut jo pitkän aikaa ja mikä meillä nyt jää tänne ihan taatusti elää on toi ekaluokkalaisten ryhmäytys silloin kouluvuoden alussa, aivan napakymppi juttu ja toivoisin, että kaikki muutkin koulut lähtisivät tekemään sellaista. Ja niillä on tietynlainen saphuuna siihen ja [...] sitten laitto mulle ne viestit ja minä sitten niitä vähän pyöritin ja hyöritin ja me tehtiin siitä sitten semmoinen oman näköinen juttu, joka mun mielestä sitten ihan mallikkaasti pelaa ja jota jatkamme ja opettajat on olleet tyytyväisiä vaikka se oli alkuun niille vähän sellaista työlästä, koska se oli pikkasen sellainen ilmassa oleva asia.*

Hyvien käytänteiden jakaminen on synnyttänyt verkostossa myös kahdenkeskistä tiedon ja kokemuksen vaihtoa, joka sovellettuna on otettu käyttöön toisessa koulussa. Tällaista toimintaa voidaan kutsua *refleksiiviseksi* benchmarking-toiminnaksi, joka eroaa mekanistisesta benchmarking-toiminnasta siinä, että ideaa ei varsinaisesti ”valmiissa muodossa” siirretä vaan edellyttää vuorovaikutuksessa generoitujen ideoiden soveltamista omassa kontekstissaan (vrt. Alasoini, Hanhike, Lahtonen, Ramstad & Rouhiainen 2006, 8–9). Toimijoiden keskinäisen tiedonjaon lisäksi verkosto on toiminnallaan myös pyrkinyt lisäämään mahdollisuuksia opettajien väliseen kokemusten ja tuen vaihtoon. Verkoston luomat mahdollisuudet opettajien välisiin kohtaamisiin esimerkiksi vuosittain järjestettävissä STEPS-seminaareissa tai muissa opettaja-tapaamisissa on koettu haastateltujen opettajien näkökulmasta tärkeäksi. CLIL-opettajat myös rehtorien tapaan ovat kokeneet tietynlaista yksinäisyyttä työssään.

*Mun mielestä opettajilla on helposti sellainen tunne, et on yksin siellä maailmassa, että ei ole ketään muuta vaikka hissan opettajaa, joka opettaa englanniksi tai muuta tällasta, et vähän sitä, että kyllä on muita, ja kyllä muistakin saa tukea.*

*Se olo, että et ole yksin, kun tässä on niitä muita, ja ehkä tämä mitä se FIS-STEPS tekee niin se mahdollistaa niitä tapaamisia, että voi tulla seminaariin ja jos ei olis sitä seminaaria, niin sitten meillä ei olis välttämättä mitään syytä olla yhdessä jakamassa kokemuksia.*

Kuten edellisestä opettajan kommentista ilmenee, FIS-STEPS näyttäytyy opettajan näkökulmasta mahdollistajana opettajien välisille kohtaamisille järjestämällä koulutuksia ja seminaareja, joissa opettajat ovat voineet virallisesti ja epävirallisissa merkeissä jakaa kokemuksia, verkostoitua ja saada tukea. Verkosto tuen antajana voimaannuttaa toimijoitaan ja kohderyhmäänsä, ja täyttää siten hyvin Horellin (2009, 208–209) sosiaalisen koheesion verkoston päämääriä.

Vertaistuen jakaminen on ollut merkittävänä osana luottamuksen syntymistä FIS-STEPS -verkostossa. Toisiinsa luottavat osapuolet ovat valmiita panostamaan yhteistyöhön pidemmällä aikavälillä, pystyvät keskustelemaan avoimesti, eivät tavoittele omaa etuaan ja kääntyvät ristiriitatilanteissa toistensa puoleen (vrt. Järvensivu ym. 2010, 13; Korkala & Mähönen 2006, 55; Silvennoinen 2008, 38). Silvennoinen (2008, 36) korostaa myös vastavuoroisuutta verkostosuhteiden kivijalkana. On siis annettava jotain, jotta voi myös saada.

#### **6.1.4 Yhteenveto**

Tässä kohdassa (6.1.) tarkastelin verkoston merkitystä yhteistyöhön voimaannuttavana tekijänä. Haastatteluista kävi ilmi, että tarve valtakunnalliselle tukiverkostolle oli todellinen. Haastateltavat

kokivat pelkästään verkoston luomisen merkittävänä aikaansaannoksena, sillä yhteisen kielen ja linjan hahmottaminen on vaatinut avointa keskustelua, sekä toisilta oppimista ja dynaamisuutta suunnata toimintaa tarvelähtökohtaisesti. Samalla kuitenkin eri tarvelähtökohdat ovat vaikeuttaneet yhteisen linjan löytämistä.

Vaikka verkoston toiminta on joutunut hakemaan uudelleen uomiaan, verkoston toimijat kokivat vaikuttamisen valtakunnallisessa opetussuunnitelmatyössä toimintaan merkitystä lisäävänä tekijänä, joka vaikutti myös positiivisesti yhteisöllisyyden kokemiseen. Lopuksi verkosto koettiin tärkeänä tuen antamisen ja saamisen mahdollistajana, josta sai lisää puhtia ja ideoita omaan työhön sovellettavaksi.

## **6.2 Osaamisen jakaminen**

Osaamisen jakaminen on merkittävässä osassa asiantuntijaverkoston toimintaa (ks. Jyrkiäinen 2007). Kuten aiemmin mainittu (ks. kohta 3.3) verkostossa vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja toimintatavat voivat luoda avointa keskustelua ja areenoja kehittämiselle, joiden kautta koulujen sisäistä toimintakulttuuria pääsee uudelleen määrittelemään ja vertaamaan muihin. Verkostossa toimijat jatkuvasti määrittelevät keskinäistä suhdettaan uudelleen ja pitkäjänteisessä toiminnassa luottamus ja yhteiset tavoitteet korostuvat (ks. Järvensivu ym. 2010, 9). Tärkeää on ymmärtää, mitä omalla osaamisellaan voi tuoda ryhmään, samalla kuitenkin pitäen mielessä oman toimijuutensa rajallisuuden ja sitä kautta luottaa yhteistyöhön.

Yhteistyötä ja osaamisen jakamista FIS-STEPS-verkostossa toteutettiin koulutuksissa ja tapaamisissa, seminaareissa ja kokouksissa, jotka tarjoavat foorumin osaamisen jakamiselle (vrt. Jyrkiäinen 2007, 7). Tämän lisäksi tarkastelen osaamisen jakamista kouluyhteisössä haastateltavien näkökulmista.

### **6.2.1 Koulutukset ja tapaamiset**

Verkoston toiminnan kannalta yhteiset tapaamiset, kokoontumiset ja koulutustilaisuudet tarjoavat usein verkoston tavoitteita eniten hyödyttävän areenan yhteistyölle, tiedon jakamiselle ja avoimelle keskustelulle. Lisäksi ne toimivat tärkeinä sosiaalisen kanssakäymisen areenoina (Agranoff 2007, 122). FIS-STEPS on toimintansa aikana järjestänyt täydennyskoulutustilaisuuksia ja tukenut koulutustilaisuuksien ja opettajatapaamisten järjestämistä. Merkityksellistä erityisesti koulutustilaisuuksissa on se, että sitä on voitu hankkeen kautta tarjota englannin kielellä. Haastatteluista kävi ilmi, että tarve on suuri juuri englanninkieliselle koulutukselle, sillä CLIL-

opetuksen parissa työskentelee suurin osa englantia äidinkielenään puhuvat ja mahdollisesti suomea taitamattomat opettajat. Kuten edellisessä kohdassa mainittu, tilaisuudet tarjoavat mahdollisuuden hankkeen pääkohderyhmälle, eli opettajille mahdollisuuden verkostoitua, jakaa kokemuksia ja saada tukea muilta samaa työtä tekeviltä ihmisiltä. Koulutustilaisuuksissa on myös voitu hyödyntää eri alojen asiantuntijoita, sekä jakaa hyviä käytänteitä ja toimintatapoja koulutuksen järjestäjän taholta. Kiertävissä koulutuksissa opettajat ovat päässeet myös vierailemaan toistensa kouluissa ja seuraamaan oppitunteja.

*Mä olen pitänyt niissä tapaamisissa tärkeänä sitä, että opettajat paitsi oppii tuntemaan toisiaan eri puolilla Suomea ja jakavat niitä hyviä käytäntöjä ja sitten siellä on aina ollut hyviä asiantuntijaluentoja mukana ja niin edelleen, et se on ollut semmoinen hyvä lisäarvo.*

FIS-STEPS on toimintansa aikana pystynyt rahoittamaan vieraskielisen opetuksen kiertävää STEPS-seminaaria, joka järjestettiin syksyllä 2014 jo kuudetta kertaa. STEPS-seminaarit ja niiden positiivinen anti niin opettajille, kuin rehtoreillekin nousi kaikissa haastatteluissa esille. FIS-STEPS-hanke onkin positiivisesti hyötynyt STEPS-seminaarien positiivisesta koulutusmaineesta. STEPS-seminaareja on pidetty jo vuodesta 2009, ja ovat siten osaltaan saattaneet vaikuttaa kyseisen hankkeen perustamiseen. STEPS-seminaarit sekoitetaan helposti hankkeen tuottamiksi. Vaikka STEPS-seminaarien järjestäminen ei varsinaisesti kuulu hankkeen toimintaan, FIS-STEPS toimintansa puolesta kuitenkin limittyy vahvasti seminaariin ja on tukenut myös taloudellisesti sen järjestämistä.

*Jos mä ajattelen sitä ihan sitäkin kautta, että paljon meillä osallistuu opettajia esimerkiksi FIS-STEPS-seminaareihin, nehän on siis käytännössä katsoen aina täynnä, et sekin kertoo siitä, et se tarjonta, mitä siellä on ollut, niin ne opettajat kokevat sen mielekkääksi ja kokevat, että he saavat sitä mitä he haluavatkin, että sekin ehkä kuvastaa sitä, että sillä tavalla se toiminnan tavoitteet ainakin siltä osin on saavutettu.*

Haastattelujen perusteella niin STEPS-seminaarit, kuin myös hankkeen järjestämät muut koulutustilaisuudet ovat olleet aluksi erityisesti hallinnon ja rehtori-tason tapaamisia, mutta jotka ajan mittaan ovat kehittyneet kohti koulu- ja opettajakohtaisempia teemoja. Haastateltavat kokivatkin seminaarit ja koulutustilaisuudet erityisen merkittäviksi opettajille. Kokemuksen ja vuosien myötä seminaareissa on hyödynnetty eri asiantuntijuuksia ajankohtaisista aiheista.

*STEPS-seminaarit ovat olleet ihan tosi tosi suosittuja, et sanotaanko, että STEPS-kolmosesta lähtien meitä on ollut varmaan ainakin kymmenen jokaisessa, et meidän*



*koulu kyllä tukee sitä, et pääsee niihin seminaareihin, ja niistä on kyllä hirveästi tykätty, et vähän koitetaan toki vaihdella niitä osallistujiakin, mutta hirveästi on sellaisia, jotka todella mielellään tulee aina vuosi vuoden jälkeen, et se on tosi laadukkaaksi koettu.*

*Jos mietti niitä STEPS-seminaareja, niin onhan ne saaneet valtavan hyvää palautetta ja hyvän vastaanoton koko ajan ja mitä opettajalähtöisempään suuntaan se on mennyt, niin sitä positiivisempaa palaute on ollut.*

*Tosi hyvä systeemi, et kun se STEPS-seminaarin paikka vaihtuu aina, et aina pääsee just sen alueen opettajien ääni enemmän kuuluviin, et millaista siellä on koettu, et tarvitaan, semmoista koulutusta tulee.*

Kuten kommentaista ilmenee, STEPS-seminaarit ja koulutukset ovat aikaa myöten koettu parantuneen laadultaan ja palvelevan paremmin opettajalähtöisiä näkökulmia. FIS-STEPS on järjestänyt myös muita koulutuksia opettajille. Esimerkiksi keväällä 2015 opettajille järjestettiin CLIL-opettajille suunnattu tieto- ja viestintätekniikkataitojen koulutus, jonne verkostokaupunkien kouluista opettajilla oli mahdollisuus osallistua. Uutena aluevaltauksena hankkeen neljännessä vaiheessa järjestettiin myös oppilaskuntaseminaari, joka keräsi kolmesta hankekunnasta oppilaskuntien edustajia yhteiseen tapaamiseen Tampereelle. Koulutusten ja tapaamisten järjestäminen opettajille ja oppilaille on tuonut kaivattua konkretiaa verkoston toimintaan. Lisäksi se on avannut uusia kanavia verkostoitumiselle ja synnyttänyt innovatiivista toimintaa.

*Ehkä semmoinen asia, mitä FIS-STEPS ei alussa määritellytkään tavoitteeksi tämä oppilastason asia, puhuttiin vaan, että on tärkeää, että tulee oppilastason kontaktia, mutta nyt kun aikaa kuluu, niin sitä huomaa, että tämä on tosi tärkeä.*

*Se mitä mä juttelin näitten isompien oppilaitten kanssa, niin he olivat iloisia ja tyytyväisiä, koska heille se on se ensimmäinen kerta, tekevät verkostoja ja se voi olla myöhemmin elämässä loistava asia.*

*Tämä oppilastason tapaaminen on synnyttänyt täällä lasten päässä jo sellaista innovatiivista, että miten me hoidetaan täällä päässä se, että jotkut lähtevät ja mitä ne menevät hakemaan ja muuta, niin se on tällaista mikrotason innovaatiota.*

Oppilaskuntatapaamisissa oppilaat itse pääsivät ideoimaan oppilaskuntapäivää, joista saamia ideoitaan oppilaat ovat jo tiedettävästi hyödyntäneet koulussaan tai esim. kahden koulun oppilaiden välisissä tapaamisissa. Suuntaamalla toimintaa kohti paikallisempaa tasoa ja osallistamalla tapaamisissa uusia mikrotason innovaatioita on siten tuloksena syntynyt. Tämä tukee myös Hautamäen (2003, 62, ks. s. 22) argumenttia, joka korostaa juuri paikallisten epämuodollisten verkostojen merkitystä innovaatioiden syntymisessä.

Koulutustavoitteessaan FIS-STEPS on saavuttanut myös synergiaetuja pääkaupunkiseudulla jo pidempään toiminnassa olleiden verkostojen kanssa, jotka nousivat esille pääkaupunkiseudun edustajien haastatteluista. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla jo perinteisesti järjestetään oma syystapaaminen seudun opettajille. FIS-STEPS-toimijuuden kautta myös muista hankekunnista pääsi osallistujia pääkaupunkiseudun tapaamiseen.

*Se pääkaupunkiseudun jokasyksyinen koulutus [...] hankkeen myötä se on myös avattu meille, että tämän hankkeen kaupungit ja kunnat on myös saanut osallistua siihen, plus sitten nämä omat, et se on varmasti sitten myös sellainen yhteistyömuoto, missä on myös kysytty toiveita koulutuksen sisällöiksi ja sit otettu huomioon se, että on tulossa enemmän porukkaa näihin koulutuksiin.*

*Mun mielestä tosi hienoa, että pääkaupunkiseudun hyvät käytänteet ovat levinneet laajemmalle ja sieltä on voitu muista kunnista tulla näihin kouluttautumis- ja hyvän jakamistilaisuuksiin mukaan, ja sitten sitä kautta mä oon ihan varma, että pääkaupunkiseudun opettajat on sitten myöskin saamassa muualta.*

Avaamalla pääkaupunkiseudun verkoston omat koulutukset myös FIS-STEPS-verkoston toimijoille uusia yhteistyökontakteja on voitu luoda ja verkostojen toiminnan on puolin ja toisin ollut mahdollista laajentua. Kuten aiemmin jo mainittu, pääkaupunkiseudulla vieraskielisen opetuksen verkosto on ollut pidempään toiminnassa ja kokemuspohjaa on pidemmältä ajalta, verkostot ovat kuitenkin pääkaupunkiseudun haastateltavien mukaan tuoneet puolin ja toisin uusia ideoita ja kehittämistoimia. Erittäin positiivista on, että sekä kiertävissä STEPS-seminaareissa, että pääkaupunkiseudun tapaamisissa koulutuspaikka on vaihtunut, mikä on mahdollistanut osallistujille tutustumisen järjestävän seudun toimintaan ja opetukseen.

## **6.2.2 Yhteistyö työpajoissa**

Seminaarien ja tapaamisten lisäksi työpajatyöskentely koettiin haastattelujen perusteella hyödylliseksi keinoksi jakaa osaamista ja tuottaa konkreettisia tuloksia. Myös Agranoffin (2007, 223) mukaan ongelmaratkaisupohjaisen tiedonvaihdon kautta käsiteltävästä aiheesta on mahdollista oppia enemmän. Useammassa haastattelussa mainittiin työpajatyöskentely tai pienryhmien työskentely projektin toimintaa eniten tai erityisesti hyödyttävänä asiana. Seminaarien yhteydessä osallistujat ovat usein päässeet tutustumaan järjestävän koulun työskentelymenetelmiin ja seuraamaan oppitunteja.

*Näistä opettajille suunnatuista, esimerkiksi kun Tampereella menttiin seuraan niitä workshoppeja, niin sieltä on ihan sellaiset selkeät konkreetit ideat, jotka on meiltä hypähtänyt ihan suoraan oppilastasolle, jopa ihan pedagogiset vinkit meidän*

*opettajien kautta ja minunkin kautta. QR-koodin käyttäminen oli sellainen, joka meillä tuli suurin piirtein seuraavalla viikolla, kun oli käyty Tampereella ja siihen liittyvä suunnistusasia, kuvien hyödyntäminen historianopetuksessa oli toinen semmoinen, joka tuli välittömästi.*

Oppituntien seuraaminen pienryhmissä on mahdollistanut konkreettisen opettaja-tason keskustelun ja ideoiden vaihdon. Työpajatyöskentely on tarjonnut haastateltavien näkökulmasta konkreettisia ideoita ja vinkkejä, joita opettajat ovat voineet suoraan hyödyntää opetuksessaan. Työpajatyöskentelyä projektissa on hyödynnetty myös yhteisen ongelmatiikan ratkaisemisessa. Projektin toisessa vaiheessa järjestettiin tapaaminen, jossa pureuduttiin moniammatillisesta näkökulmasta kansainväliä kouluja ja kieliluokkia yhteisesti koskettavaan ongelmatiikkaan. Projekti tällä tavalla pystyi tuomaan yhteen koulussa uusia näkökulmia juuri heidän toimintakenttäänsä oppilashuollon, opinto-ohjauksen S2-opetuksen saralla.

*Kun me oltiin Vantaalla, meillä oli oppilashuoltoväkeä siellä, aika iso porukka, kokoonnuttiin siellä ja oli hyvä, kun sitten pystyttiin jakaantumaan silleen, että psykologit tapas ja kuraattorit toisiansa, opinto-ohjaajat toisiansa ja tällä lailla, että eri ammattiryhmistä ihmiset kohtasivat toisiansa ja saman- hyvin samanlaisia ongelmia sitten löytyi kaikista kouluista ja sit sitä kautta opitaan, kun, vaikka nyt kerrankin tapaat ja sitten se toinen ihminen tulee tutuksi, niin sitten vaan, ei muuta kuin viestiä puolin sun toisin, niin enemmän vois olla siis sitä semmoista käytännön osaamisen vaihtoa.*

Myös opettajille järjestettiin työpajaseminaari, jossa pureuduttiin pedagogiikkaa koskettaviin aihepiireihin: arviointiin, materiaaleihin ja monikulttuurisuuteen. Työryhmissä oli mukana projektiryhmän toimijoiden lisäksi opettajia verkostokouluista.

*Mun mielestä se on ollut tosi, se mitä mä olen ollut mukana muutamissa niissä päivissä, mitä on tainnut olla vaan Tampereella järjestetty näitä, et on ollut erityinen päivä, mihin on tullut opettajia ja pyritty käsittelemään eri asioita ja tehty yhteistyötä ja mun mielestä se on ollut hirveen toimivaa.*

*Meillä opettajat hyvin aktiivisesti osallistui tähän työryhmätyöskentelyyn ja sieltä ihan konkreettinen tulos oli esimerkiksi se, että tähän englannin kieleen kaivattiin tällaista arviointiliitettä ja kun se ei kerro mitään, et jos meiltä siirtyy oppilas ja sillä on se englanti ollut opetuskielenä, et just päättövaiheessa niin senhän se työryhmä sai aikaiseksi.*

Työryhmätyöskentelyn voidaan katsoa kommenttien perusteella olleen tuloksellista, sillä se tuotti myös konkreettisen arviointiliitteen kuudennen ja yhdeksännen luokan päättövaiheessa oppilaille jaettavaksi heidän kielitaidostaan. Arviointiliite syntyi kahden koulun edustaman pienryhmän

työskentelyn tuloksena. Ryhmän jäsenet tapasivat pari kertaa, jonka aikana he pystyivät jakamaan kokemuksistaan arviointiin liittyen omassa koulussaan ja toisella kerralla he työstivät liitettä. Arviointiliite otettiin käyttöön molemmissa kouluissa ja sen soveltaminen ja seuranta on jatkunut liitteen käyttöönoton jälkeen.

*Siellä FISTA:ssa oli paljon mietitty ja me saimme paljon hyötyä heiltä ja se oli tosi mukavaa, että he jakoivat niitä arviointiin liittyviä asioita meidän kanssamme ja se säästi siitä, että meidän ei tarvinnut enää tehdä se sama työ. Oli hyvin reilu ja antoisa yhteistyö.*

Kuten edellisestä kommentista ilmenee, haastateltava koki arviointiryhmän yhteistyön tiiviinä ja merkittävänä, joka perustui aitoon tarpeeseen saada uusi toimintatapa osaksi koulua. Kun tiimit tekevät fokusoidusti työtä yhdessä, ryhmän me-henki myös kasvaa (Agranoff 200, 122). Haastateltavan mukaan liite on myös synnyttänyt uudenlaista ja lisääntynyttä kehitysyhteistyötä koulussa, sillä arviointiliitettä ei sellaisenaan otettu käyttöön, vaan sitä on työstetty ja sovellettu ajan ja palautteen myötä tukemaan oppilaita ja vanhempia parhaalla mahdollisella tavalla. 9 haastateltavista mainitsi arviointiliitteen eräänlaisena innovaationa tai konkreettisena tuloksena, joka toimii hyvänä avoimesti jaettavana pohjana arvioinnin tekemiselle, ja erityisesti näistä kunnista, jotka olivat olleet kehittämässä liitettä tai ottaneet sen konkreettisesti käyttöön. Toisaalta, vaikka yhteistyö on koettu hedelmälliseksi ja kannattavaksi pienryhmissä, jokin ongelmakenttä on niin laaja, että siihen koettiin tarvittavan pitkäjänteisempää yhteistyöotetta. Oppimateriaalit mainittiin haastatteluissa yhtenä keskeisenä kehittämisen osa-alueena, johon yritettiin pureutua myös mm. työryhmätyöskentelyn avulla.

*Se ryhmä missä mä olin, niin oli oppimateriaalin laatiminen, olikohan se just näihin Science-aineisiin. Ja se oli kyllä silleen antoisaa, että ne opettajat, jotka siihen osallistui oli hirveen innostuneita tästä asiasta ja me saatiin hyvin erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, miten nämä asiat on tehty eri kunnissa ja kouluissa, mutta sitten jäi kuitenkin sellainen tuntuma, että se ei ihan loppuun asti se yhteistyö kuitenkaan kantanut, että tällaisessa eri paikkakuntien välisessä verkostoissa pitäisi olla joku vakiintunut tapa jatkaa sitä toimintaa, niitä kokoontumisia oli se pari kolme, ja se ei riittänyt noin pitkäjänteiseen työhön, kuin on tuo materiaalin laatiminen.*

Kuten kommentista ilmenee, verkosto on yrittänyt selvittää materiaaliongelmaan liittyviä asioita työpajassa. Työskentely ryhmässä on haastateltavan mukaan koettu antoisaksi, mutta toisaalta ongelma ja materiaalin puute on koettu sen verran laajaksi aiheeksi, että siihen ei lyhytjänteisellä työskentelyllä ole pystytty vastaamaan. Hankkeessa tehdyn työryhmätyöskentelyn avulla asia on voitu ottaa keskustelun ja kehittämisen kohteeksi, sekä linkkejä ja ajatuksia on voitu jakaa.

Työryhmä- tai tiimityöskentely ruokkii innovaatioiden syntymistä. Biltonin (2012, 24–25) mukaan kuitenkin tiimien innovaatiokyvykkyyttä edesauttaa erilaiset ajattelutyyli ja toisilleen vastakkaiset näkemykset (ks. myös kohta 3.4). Tiimioppiminen mahdollistaa myös verkoston kehittymisen, kun ongelmiin löydetään ideoita, joita ihminen ei yksin olisi keksinyt (Arhio 2007, 80). Ajatuskenttää työryhmätyöskentelyssä mm. oppimateriaalipulmien ratkaisemisessa voisi laajentaa ottamalla mukaan eritaustaisia tai eri alojen, kuten esim. IT-alan ihmisiä.

### 6.2.3 Kokoukset

Kokoukset ovat hankkeen toimiaikana toimineet verkoston toimijoiden keskeisenä tapana kokoontua ja tarkastella ja organisoida toimintaansa. Järvensivu ym. (2010, 15) mukaan sitoutuminen voi ankkuroitua myös esimerkiksi yhteistyön rutiineihin, kuten sovittuihin sääntöihin, tapaamiskäytäntöihin ja tapoihin osoittaa keskinäistä kunnioitusta. Toiminnan ennustettavuus perustuu siihen, että ympäristö kontrolloi toimijoita normeilla ja säännöillä (Korkala & Mähönen 2006, 55). Projektin toiminnan aikana verkoston ohjausryhmä on kokoontunut noin neljä kertaa vuodessa, sekä projektiryhmä hieman enemmän. Varsinkin projektin alkukautena kokouksia pidettiin enemmän, kun toimintaa ja verkostoa rakennettiin. Kaikki haastateltavat pitivät fyysisiä kohtaamisia, toisiinsa tutustumista ja kasvokkaista viestintää merkittävänä tekijänä toiminnan rakentumisessa ja verkostoa vakiinnuttavana ja toimintaan rakennetta tuovana toimintatapana.

*Mulla on sellainen tuntuma, että ne projektiryhmien ihan fyysiset kohtaamiset, aika usein ne on niitä varmaan parhaita, et siellä ihmiset ihan oikeasti kasvokkain voi suunnitella ja tehdä ja vaihtaa ja vierailla toistensa kouluissa, et kun niillä on ollut kaikenlaista täntapasta niin mä luulen, et se on sitä, joka tuottaa.*

*[...]siinä on kokousten alussa aina tämä ajankohtaista kunnissa niin se ei ole ollenkaan huono asia mun mielestä, että siellä on semmonen, juttu, koska on ollut todella mielenkiintoista kuulla, että miten missäkin kunnassa jokin asia on nähty ja koettu ja tää on sitten niinkun omalta kantiltani mä oon voinut hyödyntää sitä täällä taas sitten omassa työssäni.*

Jokaisessa FIS-STEPS kokouksen esityslistassa on perinteisesti ollut kohta ”Ajankohtaista kunnista”, jossa käydään jokaisen hankekunnan kuulumiset läpi. Kuulumisten vaihtaminen olennaisena osana kokouksia on näyttäytynyt merkittävänä osatekijänä toimijoiden tulemisessa tutuksi toisilleen, sekä erityisesti se on mahdollistanut kuntien tai koulujen ajankohtaisten teemojen, ongelmien ja kysymysten esille tuomiseen. Agranoffin (2007, 122) mukaan tämän tyyppiset tiedonvaihtamiskeinot edesauttavat luottamuksen syntymistä. Viisi haastateltavista ilmaisi, että säännöllinen kokoustaminen on lisännyt tiedonkulkua oman koulun ja kaupungin sisällä

kartoittaessa asioita, joita tuoda esille FIS-STEPS-kokouksissa. Keskustelemalla yksitellen jokaisen hankekunnan asioista avautuu myös mahdollisuuksia peilata oman kaupungin toimintaa, saada neuvoja muilta toimijoilta, sekä jakaa ja oppia käytänteitä ja toimintatapoja, joita voi soveltaa oman koulun toimintatapoihin ja käytänteisiin.

*Tietysti nämä työryhmien tapaamiset on olleet tärkeitä, koska niissä sitten taas voidaan tuoda niitä ajankohtaisia asioita esille, et hei tämä olisi tärkeä juttu, että mun mielestä todella hyvää dialogia ollut koko ajan ja kaikkien kesken.*

Kokouksissa yhteistyöhenkisyttä on kehuttu. Kukaan haastateltavista ei ole kokenut, ettei olisi saanut mahdollisuutta osallistua tai tuoda mielipiteitään esille. Dialogisuus ja vastavuoroinen vuorovaikutus on myös Silvennoisen (2008, 41) mukaan yhteistyön perusta. Kun kokouksissa vallitsee hyvä keskusteluilmapiiri, asioista on usein päästy nopeasti yhteisymmärrykseen.

*Oikein hyvin on toiminut, että on voinut aina kysyä, jos ei ole joku asia ollut selvää, niin lisätietoja on saanut ja heti vastauksen ja sit on tässä mukana olevat ihmiset tullut toimeen keskenään hyvin, että ei ole ollut mitään sellaista kitkaa, eikä tällaisia hyvin eriäviä mielipiteitä, että silleen kauhean sujuvasti on mennyt.*

*Mun mielestä mukavien ihmisten kanssa saa olla tekemisissä ja, kiireisiä ihmisiä kaikki ja siitä huolimatta on valmiita aina osallistumaan ja tekemään, tekemään asioita edistämiseksi. Tietysti tästä nyt voidaan käydä loputtomasti keskustelua siitä, että pitäiskö tämän olla aktiivisempi, mutta jos puhutaan yhteishengestä niin siinä ei ole ollut missään vaiheessa mitään ongelmaa, että on tultu hyvin toimeen, pärjätty kivasti keskenämme.*

Kuten jälkimmäisestä kommentista käy ilmi, hyvä yhteishenki ja keskusteluilmapiiri ovat tärkeitä toiminnan mukavaksi kokemisessa. On kuitenkin tärkeää, että toiminta ei ainoastaan rajoitu kokouksiin ja toiminta jumiudu ”keskustelukerhonmaiseksi” toiminnaksi. Osa toimijoista myöntää, että toiminta voisi olla tehokkaampaakin, kuten seuraava kommentti osoittaa:

*Aika hyvin on osallistuttu mun mielestä, että kokouksiin on osallistuttu mun mielestä, että se mitä mä meiltä ehkä ryhmänä olisin odottanut enemmän ja mä en mitenkään ulkoista itseäni siitä on se, että projektin toiminnan kannalta olisi ollut hyödyllisempää, että enemmän olisi tapahtunut niitten kokousten välillä, mutta toisaalta se on ymmärrettävää kun kyse on jostain niin uudeltaisesta, niin siinä on kauhean vaikeaa ottaa sitä vastuuta harteilleen, kun eri ihmiset määrittelee aika eri tavoilla näitä asioita, et siinä ehkä se yhdessä kokoustaminen on ollut se ainoa oikea tapa, mutta jotenkin mä näen hankkeen sillä tavalla, että parhaimmillaan se toimii niin, et siellä kokousten välillä eri yksiköissä tapahtuu enemmän asioita, kuin tässä on tapahtunut.*

Ottaen huomioon, että verkosto kokousta verrattain harvoin (n. 2 kokousta / lukukausi) saadaksesen aikaan tiivistä yhteistyötä, kokoukset eivät voi olla ainoa paikka tehdä yhteistyötä. Kokouksiin osallistuminen viestittää myös sitoutumisesta. Vaikka verkoston kokouksiin toimijat ovat pääasiassa osallistuneet aktiivisesti, osa toimijoista on vaihtunut, eikä kaikilla ole ollut mahdollisuutta osallistua niin aktiivisesti kokouksiin, kuin mikä olisi toivottavaa. Westisen (2011, 37) linkittää poissa-olot sitoutumista heikentäväksi tekijäksi. Tehokkuuttaan parantaakseen verkoston pitäisi pystyä jakamaan työtä ja tehtäviä, jotta kokousten välillä tapahtuisi enemmän. Työnjakoa tarkastelen perusteellisemmin kohdassa 6.3.4. Osaamisen jakaminen ja sen hyödyntäminen verkostossa peilaa koulujen sisäistä kehittämistä, johon perehdyn seuraavaksi.

#### **6.2.4 Osaamisen jakaminen koulun arjessa**

Verkoston yhtenä haasteena voidaan pitää toiminnan viemistä osaksi koulun arkea. Noin puolet haastatelluista kertoivat, ettei heillä ollut varmuutta tai tietoa siitä, millä tavoin verkoston toiminta näkyy koulun ja opettajien arjessa, joka kuitenkin koettiin hankkeen pääkohderyhmäksi. On tietenkin otettava huomioon, että monilla haastateltavista ei ole suoraa arkipäivän yhteyttä koulujen arkeen, mutta myös osa koulujen toimijoista kokivat epävarmuutta projektin näkyvyydestä ja sen toimintatapojen viemisestä osaksi koulun arkea.

*Mä tiedän, missä mennään, [...] mutta sitten se, että oikeasti muut opettajat tietäisivät, että on tällainen hanke ja me ollaan tässä mukana ja mitä se tekee, et se kokonaiskuva on se, et ei olla itse saatu rakennettua. Se kokonaiskuva näille muille opettajille, jotka ei ole tässä konkreettisesti mukana, et olisi saatu se hyöty oikeasti irti ja opettajat ottamaan se aika ja energia irrottautua jostain muusta ja lähtee mukaan sit tekee sitä yhteistyötä.*

Tiedottamalla projektin toiminnasta tietoisuutta hankkeesta on helppo lisätä. Tämä ei kuitenkaan ole sama asia, kuin saada opettajat kiinnostumaan ja innostumaan hankkeesta, sekä toimimaan oman yhteisön kehittäjinä, sekä osaamisen asiantuntijoina ja tiedon jakajina yli rajojen. Jyrkiäisen (2007, 139) mukaan rehtorin visio ja usko koulukulttuurin kehittämiseen on olennaisessa osassa toiminnan juurruttamisessa arkeen. Projektin aikana FIS-STEPS on tarjonnut mahdollisuutta opettajien välisiin benchmarking-vierailuihin. Mahdollisuutta ei kuitenkaan ole hyödynnetty, mikä voi pitkälti johtua oikeanlaisen viestinnän tai markkinoinnin puutteesta.

*Siis se mahdollisuus oli aina olemassa, mutta juuri se, että siinäkin se tieto ei oikein tavoittanut sitä kenttää, et opettajat ei varmaan hirveen hyvin ole tietoisia siitä, et Tällaisella rahoituksella olisi voinut mennä, katsoo vähän, et miten kollegat toimii. Mä en muista, et olisi kukaan mennyt, vaikka sitä joka ryhmässä aina sanottiin, että*

*tämä on mahdollista ja muistuttakaa väkeänne tästä, mutta jotenkin se, en mä tiedä, että mihin se sitten kilpistyi.*

*Monesti opettajat on aika kiinni siinä omassa työssään, mutta kyllä mä olen sanonut, ainakin itse ohjeistanut näin, että olisi kiva käydä katsoa, miten ne on hoitaneet tämän siellä, mä sanoisin, et ei muuta kuin kerrotte, niin varmasti saatte vapaata yhden päivän, et ei se ole iso uhraus koululta, kun tietää, et se tuo takaisin sit jotain hyvää tullessaan ja juurit tämä, et koska koulut on pikkuisen erilaisia, niissä korostetaan eri asioita, niin se on ihan hyvä.*

Kuten kommentteista ilmenee, mahdollisuutta benchmarking -vierailulle on tarjottu, mutta toteutuspuoli on jäänyt puuttumaan. On todennäköistä, että opettajat ovat niin kiinni omassa arjessaan, etteivät halua tai jaksaa ottaa päivää irti töistään, varsinkin, jos kyseessä olisi matkustamista kauemmaksi (vrt. Jyrkiäinen 2007, 133). Pääkaupunkiseudulla opettajien välisiä benchmarking-vierailuita on sen sijaan hyödynnetty, missä välimatkat ovat lyhyemmät ja verkosto on toiminut pidempään. Benchmarking-vierailujen onnistumiseen FIS-STEPS-verkostossa olisi vaadittu luultavasti enemmän panosta koulussa sisäisessä markkinoinnissa tai jonkinlaista sopimusta esim. kahden koulun kesken toimiakseen. Benchmarking-vierailut ovat kuitenkin suotavia mahdollisuuksia jakaa kokemuksia, saada vertailutietoa ja oppia (vrt. Ruotsala & Saari 2004, 65).

Opettajien aktivoiminen osaamisensa tai materiaalin jakamisessa on myös yksi haasteista, joihin FIS-STEPS on pyrkinyt toiminnallaan saada muutosta. Suomalaista opetussuunnitelmaa vastaavaa oppimateriaalia englannin kielellä on tuotettu vain vähän ja vieraskielisen opetuksen kentällä on jo pitkään vallinnut toimintakulttuuri, jossa opettaja tuottaa materiaalin pitkälti itse omaan käyttöönsä ja kulloistakin ryhmää koskevaksi räätälöitynä, mistä johtuen sen jakaminen kollegojen kesken vaikeutuu. Suomalaisessa koulukulttuurissa myös opettajan autonomisuus vie opettajaa eristäytymään omaan luokkaansa suljettujen ovien taakse (Jyrkiäinen 2007, 155). Materiaalin jakaminen ei ole koulukulttuurissa itsestään selvää, kuten myös haastatellut opettajatoimijat kertoivat.

*Siellä on hirmu määrä osaamista, mutta se ehkä jää hyödyntämättä muilla, kun opettajilla on semmoinen taipumus, että he tekevät sen oman työnsä itsenäisesti, että omassa koulussa me emme hirveästi mene katsomaan, mitä se kollega tekee. Pitäisi enemmän tehdä sitä.*

Uusia haasteita, mutta myös mahdollisuuksia tuo sähköiset oppimisympäristöt ja avoimet alustat, joiden pohjalla materiaalia olisi mahdollista saada ja jakaa. Totutun työkalukulttuurin lisäksi



haastateltavat kertoivat, että opettajat saattavat olla vaatimattomia tuottamansa materiaalinsa suhteen tai toisaalta kokevat siihen laittamansa työmäärän niin isoksi, että pohdintaan tulevat myös tekijänoikeusasiat. Materiaalin jakamisen edistäminen verkossa on projektissa myös asia, johon ei ole saatu selkeää ratkaisua, kuten seuraavasta kommentista käy ilmi.

*Materiaalin jakaminen toimii silloin kun sitä sai ikään kuin tehdä yhdessä, eli silloin kun opettajat on oikeasti kokoontuneet niin silloin se jakaminen sujui mutkattomasti, mutta tavallaan se verkossa jakaminen, sehän jäänyt tavallaan täs vähän...no se on jäänyt täysin meidän vastuulle, joka tarkoittaa sitä, et kun mulla ei ole acsessii tai aikaa tai mahdollisuuksia jatkuvasti hakee uutta materiaalia ja levittää sitä ja saada sillä tavalla vaikuttavuutta, niin ei se ole toiminut... että vähän vaihdellen.*

Bovellanin (2014, 178) mukaan opettajat tai koulutuksen järjestäjät eivät ole aivan löytäneet tietään digitaalisille alustoille, keskustelufoorumeille tai avoimille materiaalipankeille yrityksistä huolimatta, vaikka tieto- ja viestintätekniiikan mahdollisuudet ovat nykymaailmassa valtaisan. Verkkopohjainen hyvien käytänteiden ja oppimateriaalien jakaminen voisi edesauttaa opettajia ja rehtoreita avoimempaan tiedon- ja kokemusten vaihtoon. Tätä varten on kuitenkin tehtävä pitkäjänteistä työtä yksin tekemisen kulttuurin purkamiseen kouluista, sekä oikeanlaisen interaktiivisen alustan löytäminen.

Engeströmin mukaan (2004, 66) rajoja ylittävän yhteistoiminnan merkitys organisaatioiden kehityksessä kasvaa, mikä edellyttää yhä enemmän vallan jakaantumista osapuolten välillä, toimintatapojen ja niiden muutoksen ennakoivaa hallintaa, sekä yhteisen kehittelyn menettelytapoja ja foorumeja, joissa on mukana myös asiakkaita, tässä tapauksessa siis opettajia ja oppilaita. Verkoston kohderyhmän ”mobilisoiminen” toimintaan paitsi lisää projektin merkittävyyttä, se vie myös toimintaa lähemmäksi ja osaksi koulun arkea, eikä projektin toiminta siten jää ainoastaan ydintoimijoiden ”puuhasteluksi”.

### **6.2.5 Yhteenveto**

Osaamisen jakamista FIS-STEPS-verkostossa voidaan pitää tärkeänä toiminnan tuloksellisuuteen ja vaikuttavuuteen kuuluvana tekijänä. Yksi hankkeen päätavoitteista oli luoda toimintaa hyvien käytänteiden, ideoiden ja toimintatapojen jakamiselle. Tutkimuksesta kävi ilmi, että osaamista jaettiin pääasiassa koulutuksissa ja tapaamisissa, työpajoissa ja kokouksissa. Erityisesti yhteiset koulutukset koettiin tärkeiksi, sillä niissä pääsi tutustumaan eri käytänteisiin järjestää opetusta, kuulla asiantuntijoita ja verkostoitua. Työpajatyöskentely puolestaan koettiin hyväksi menetelmäksi ratkaista verkostoa erityisesti koskettavia ongelmia, joista toiminnan tuloksellisuutta kuvaavat

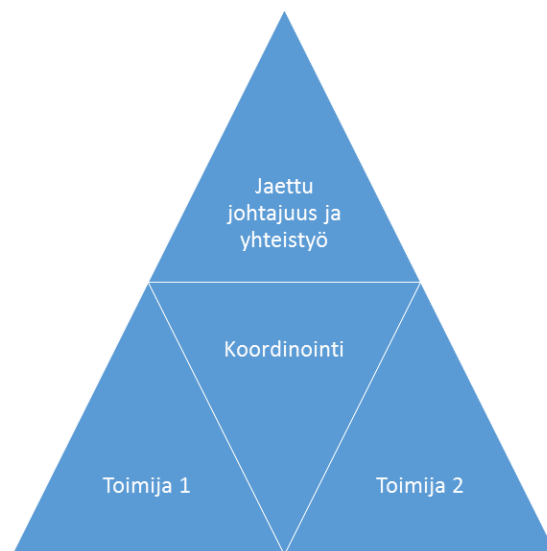
aikaansaadut innovaatiot. Osaamisen jakamisen kautta eri face-to-face-tapaamisissa verkoston voidaan todeta saaneen näkyvyyttä ja vaikuttavuutta toiminnan eri tasoilla. Osaamisen jakamiseen ja toiminnan vaikuttavuuteen koulun arjessa tulisikin entistä enemmän kiinnittää huomiota.

### **6.3 Yhteistyö toiminnan organisointina**

Verkoston yhteistyö vaatii organisointia, koordinointia ja keskustelujen onnistunutta fasilitointia (vrt. Cristofoli, Macciò & Pedrazzi 2013, 494). Tässä kohdassa (6.3). tarkastelen yhteistyötä projektiorganisaation toimintaa tukevan organisoinnin näkökulmasta. FIS-STEPS-verkoston toimintaa suunnittelevat ja toteuttavat ohjausryhmä ja projektiryhmä, mikä tekee toiminnasta mielenkiintoisen tutkittavan erityisesti johtajuuden ja viestinnän näkökulmasta. Kohdassa 6.3.1 tarkastelen verkoston johtamista ja sen vaikuttavuutta erityisesti toiminnan sitoutumiseen. Kohdassa 6.3.2 keskityn puolestaan viestinnän sujuvuuteen hankkeen toimivuudessa.

#### **6.3.1 Verkoston johtaminen**

Kuten kohdassa 3.4 mainitsin, verkoston johtaminen on moniulotteinen asia, mutta sillä voi olla huomattava merkitys yhteistyön toimivuuden kannalta. Verkoston johtaminen ei ole suoraan yhdistettävissä koordinointiin. Koordinoinnilla voidaan tarkoittaa toimijoiden tapaamisten, työpajojen, tiedonvälityksen, sekä muiden yhteistyöhön liittyvien toimien suunnittelua ja edistämistä. Koordinaattorin tehtävänä on varmistaa, että verkoston toimijoiden on mahdollista kohdata, jakaa tietoa ja tehdä päätöksiä toimenpiteistä, sekä helpottaa toimijoiden välistä keskustelua (vrt. Järvensivu ym. 2010, 47). Verkostossa johtajuus voi lisäksi olla jaettua (vrt. *shared leadership* kohta 4.3). Verkoston koordinointi ja johtajuus voidaan kuvata myös seuraavasti.



### **Kuva 8 Verkoston koordinointi ja johtajuus**

Vaikka verkoston koordinointi on annettu yhdelle henkilölle, jaettu johtajuus on mahdollista ja jopa suotavaa, jolloin yhteistyö jakaantuu myös tasaisemmin (vrt. Ropo 2011, 202). Kuten aiemmin mainittu, FIS-STEPS verkostolle on nimitetty koordinaattori, jonka työajasta 20 % on osoitettu verkoston toiminnalle. Sen lisäksi kahdeksalla verkoston haastatelluista toimijoista toimivat tai ovat toimineet rehtoreina, ja siten omien koulujensa johtajina.

FIS-STEPS-hankkeen vetovastuu ja koordinointi on ollut Tampereella, johon on liittynyt erityisesti hankerahojen koordinointi ja kokousten valmistelu. Hanketta on sen toimintakauden aikana koordinoanut kaksi henkilöä ja koordinaattorin vaihdos tapahtui hankkeen puolesta välissä kesällä 2013. Haastatteluissa hankkeen koordinointi nousi esille merkittävänä hanketta edesauttavana tai erityisen tärkeänä tekijänä. Hankekoordinointia kuvailtiin vahvaksi ja Tampereen aktiivinen ote hankkeen pyörittämisessä on katsottu suureksi osaksi konkreettisia tuloksia ja hankkeen onnistumista.

*Se mikä tässä on ollut aivan mahtavaa on selkeästi se, että tällä hankkeella on ollut oikeasti koordinaattori, se on ollut tosi iso juttu, et jos tavallaan hommaa tehdään sen kaiken muun työn ohessa, niin siinä on aina oma haasteensa, et se on mun mielestä ollut loistavaa, et Tampere on ollut siinä koko ajan aktiivisena.*

*Aika Tampere-vetoista se on ollut ja Tamperetta saa kiittää siitä, että se kokonaisuus on pyörinyt.*

Hankkeessa vahva koordinointi kääntöpuoleltaan on vaatinut paljon ponnisteluja koordinaattoreilta. Projektin aikana toimineista koordinaattoreista molemmat kuitenkin kertoivat joutuneensa tekemään töitä yli mainitun prosentuaalisen työajan ja kokivat tehtävänsä siten myös jokseenkin kuormittavana muiden tehtäviensä ohella. Kummallakaan koordinaattoreista varsinaisesti ei ole pidempää taustaa vieraskielisessä opetuksessa, ja molemmat kuvailivat hanketyötä suurena oppimiskokemuksena. Molemmat koordinaattorit olisivat siten kaivanneet enemmän tukea ja yhteistyötä toiminnassaan.

*Jos mietitään koko tätä projektia, niin kyllähän se tavallaan kävi luonnostaankin niin, että Tampere saa rahat, tai se, jolle myönnetään se valtionavustus, niin sehän tietysti pitää lankoja käsissään ja se vetää tätä hommaa, mut että, kyllä tää alusta pitäen oli hyvin Tampere-keskeinen oikeastaan, et meiltä tuli se inputti, ne kehittämisajatuksat, ideat, ehdotukset ja sitten se toteutuspuoli, siinä tietysti nämä kunnat oli omien resurssiensa mukaisesti mukana, mutta kyllä se hyvin pitkälti kaatui ehkä siihen, että se Tampere myöskin otti vastuuta, kun oli sen rahoituksen saaja.*

*Se varsinainen työnjako on jäänyt vähän siihen [...], et Tampere on hoitanut hommat ja muut ovat sitten seurailleet vähän vierestä, että olleet sit myöskin samaa mieltä, et mitään ei ole tyrmätty, mutta aloitteita ei ole ehkä esitetty ihan niin paljon, kuin olisi toivottu.*

Kuten edellisistä kommenteista ilmenee, rahallisen vastuun ja koordinoitivastuun myötä Tampere-vetoisuus konkreettisessa toiminnassa on projektini aikana korostunut pelkästään jo rakenteellisten tosiasioiden vaikutuksesta. Tampereella (erityisesti koordinaattori) on koettu suurta vastuuta hankkeen toiminnan tuloksellisuudesta, mikä on edellisen kommentin perusteella ilmennyt valmiina ideoina ja toimintaehdotuksina kokouksissa projektin eteenpäin viemiseksi, jotka on ehkä muiden toimijoiden näkökulmasta ollut helppo hyväksyä. Toisaalta myös nk. vapaamatkustamista esiintyy useimmissa verkostoprojekteissa. Westisen mukaan (2011, 44–45) vapaamatkustus saattaa olla myös omiaan murentamaan luottamusta.

Kaikki haastateltavat jakoivat yhtenäisen näkemyksen Tampere-vetoisuudesta ja vahvasta koordinoinnista. Siinä missä muut hankekunnat näkivät vahvan koordinoinnin projektin elinehtoon vaikuttavana asiana ja merkkinä hyvästä vastuun kantamisesta ja aktiivisesta toimijuudesta, risteää näkemys Tampereen toimijoiden näkökulmasta toiminnan ja yhteistyön sujuvuudessa.

*Ehkä se vielä, että se pää, joka tätä koordinoi, niin täytyy olla kyllä se intressi viedä tämä homma läpi, et ilman tätä vahvaa koordinointia Tampereelta, niin tämä asia ei toimisi, että se on ollut mun mielestä kiitettävää.*

*Yhteistyö, niin mä näen sen työ-sanankin merkityksen, niin se ei ole kyllä mun mielestä ollut tämän verkoston vahvuus, se ei ole silleen toiminut, että sellaista käytännön järjestelyjä ja varsinaista työn tekemistä ja asioiden eteenpäin viemistä [...].*

Ristiriitainen näkemys hankkeen koordinoinnista voi olla merkki siitä, että hankkeen johtajuudesta ei ole kunnolla toiminnan alussa sovittu, eikä sitä ole siten tarpeeksi myöskään tasapuolisesti jaettu. Vahva koordinointi kääntöpuoleltaan voidaan tulkita myös vajaavaisena työnjaon sopimisena. Koordinaattorit eivät ehkä ole tarpeeksi velvoittaneet muita toimimaan tai kokeneet vastuukseen velvoittaa muita, eivätkä siten ole ehkä jakaneetkaan vastuuta muille. Syitä voi olla monia, mutta yksi osatekijä varmasti on ajatus siitä, että projektin toimijat pääsääntöisesti tekevät projektin asioita muiden tehtäviensä ohella, eikä heillä ole samalla tavalla jyvitetty selkeästi tiettyä aikaa työajastaan projektille, toisin kuin koordinaattorilla vetovastuun puolesta on. Lisäksi toiminnan järjestämisen kannalta on varmasti tuntunut helpommalta järjestää toimintaa Tampereella, niin kokoukset, kuin muitakin koulutuksia. Agranoffin (2007, 120– 21) mukaan kehitysverkostoissa on harvemmin konflikteja, sillä toimijat yleensä tavoittelevat konsensusta ja luottamusta, jolloin ristiriita-asioita ei myöskään haluta käsitellä. Engeströmin (2004, 65) mielestä puolestaan ristiriidat ovat organisaation toimintajärjestelmän välttämätön piirre, joihin toimintatapamuutokset ovat keino ratkaista ne. Ottamatta asiaa keskustelun alle tietoisuus ristiriidasta ei tavoita verkoston jäseniä, eikä toimintaa siten pystytä muuttamaan.

Verkoston vahva koordinointi voi myös vähentää merkittävästi hankekumppanien osallisuutta ja aktiivista osallistumista toimintaan, mikä ennen pitkää voi vaikuttaa sitoutumisen heikkenemiseen (vrt. Järvensivu ym. 2010, 17). Haastatelluista kuitenkin kukaan ei kokenut, ettei hänellä olisi ollut mahdollisuutta osallistua. Muutamat toimijat kertoivat, että olisivat voineet olla aktiivisemmin mukana.

*Ehkä nyt, kun saisi ajatella, että tietyissä jutuissa olisi voinut olla huomattavasti aktiivisempi tai edistää jotain asiaa, et kieltämättä tuntuu, et varsinkin siinä alkuvaiheessa jotenkin oli usein semmoinen olo, et on enemmän semmoinen tarkkailija ja ikään kuin ei tiedä tai osaa tuoda tavallaan sitä omaa.*

Verkostojohtamisessa keskeisessä asemassa onkin luottamuksen ja sitoutumisen mahdollistaminen (Järvensivu ym. 2010, 15). Osa haastateltavista kuitenkin kritisoi toimijoiden aktiivista sitoutumista tehtävään verkostotyöhön.

*Meidän olisi pitänyt tässä verkostossa alusta pitäen lähteä niin, että siellä, näissä kussakin toimi- kullakin toimijalla tai sanotaanko toimijan koulussa, mitkä olivat*

*mukana, niin siellä olisi pitänyt tavallaan luoda tietynlaiset rakenteet tähän eli se tietynlainen vastuutus, sitouttaminen, että siellä olisi ollut joku opettaja rehtorin kanssa tai opettaja, pieni opettajaporukka, ja yhdistäisi sen koulun johtotiimiin tai johonkin tällaiseen olemassa olevaan rakenteeseen, joka olisi siellä koulussa pohjustanut sitä, miettinyt tavoitteita, mitä halutaan, sitten tuoda se sinne oman kunnan, jos on useampi toimija saman kunnan sisällä.*

Osasyinä sitoutumisen puutteeseen voidaan pitää toiminnan lähtökohtia ja sen rakentumista. Edellisen kommentin mukaan jo heti projektin alussa olisi pitänyt tarkemmin miettiä, mitkä ovat kunkin hankekunnan ja –koulun lähtökohdat ja tarpeet projektiin mukaan lähtemiseksi ja tuoda ne tarkemmin yleiseen tietoisuuteen ja sitä kautta tavoitteiden määrittelyyn.

Rehtorin innostus kehittää ja sitoutuminen toimintaan koettiin merkittävänä. Haastatteluista nousi esille, miten tärkeää rehtorin toiminta on hankkeen toiminnan viemisessä koulun arkeen. Ilman rehtorin vahvaa osallistavaa vaikuttamista koulun arjessa, verkoston toiminnan näkyvyys jää koulun tasolla heikoksi. Tiedon välitys ja omien käytäntöjen peilaaminen muiden koulujen toimintaan on ainoastaan yksi puoli verkoston näkyvyyttä koulussa. Sen lisäksi rehtorilta pitäisi löytyä visio ja kehittämishalukkuutta koulun arjessa.

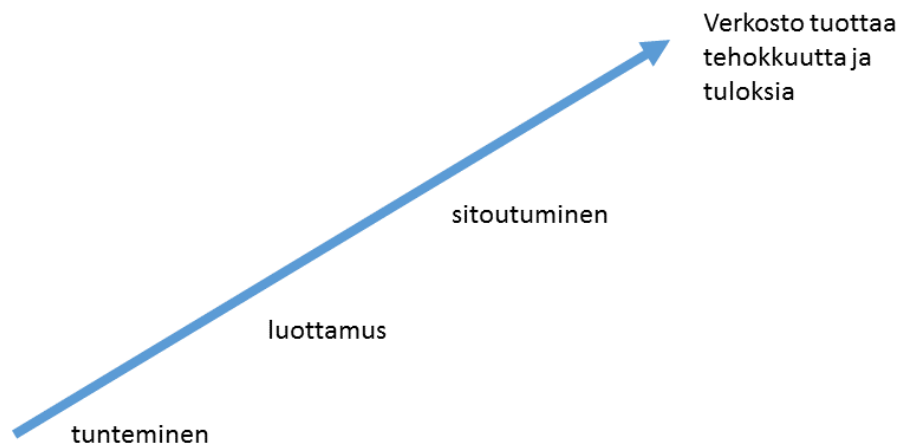
*Yksi [asia] on se johtajuus, että jos et sä vähän anna buustia johonkin asiaan, niin ei kai siellä sit mikään muutu. Et jotenkin mä varsinkin niissä kouluissa, missä on ollut enemmän ehkä sen opettajan vastuulla se homma.. niin ehkä niissä sit semmoinen näkyvyys siellä omalla koululla... kauhean vaikea sanoa.*

*Koulun rehtori, jolla on todella tärkeä rooli, että hän on siihen sitoutunut, koska hän on aina se pedagoginen johtaja ja kehittämisjohtaja, nykyään myöskin taloudellinen johtaja koulussa, niin se rehtorin asema kohdistuu näissä kouluissa tosi paljon ja vaikka opettaja olisi kuinka innostunut, niin ilman rehtoria se ei siltikään toimi.*

Kuten kommentista voi tulkita, rehtorin osuus paikallisena visionäärinä ja kehittäjänä koettiin merkittäväksi. Myös Jyrkiäinen (2007, 139) tukee tätä väitettä korostamalla rehtorin vision merkitystä varsinkin kehittämisen alussa. Johdon tehtävä niin verkoston toiminnassa, kuin myös koulun arjessa on luoda sellainen ilmapiiri, että osaamisen jakaminen, ideat ja kehittyminen on mahdollista (vrt. Hyrkäs 2009, 162).

Toimintaan sitouttamisessa innostus ja motivaatio ovat merkittäviä, joihin yhteistyöllä ja siitä saatavalla lisäarvolla voidaan positiivisesti vaikuttaa (vrt. Peters 2007, 74–75). On tärkeää, että toimijat alusta pitäen tietävät omat vastuunsa ja ovat valmiita panostamaan toimintaan, ja että toiminnan koordinoinnissa jaetaan tasaisesti tehtäviä ja vastuita. Tässä tärkeää on toimijoiden hyvä

osallistaminen ideointiin ja päätöksentekoon, jotta toiminta säilyisi pidemmänkin ajan jälkeen motivoivana ja mielekkäänä. Luottamus ja sitoutuminen ovat keskeisiä tehokkaan toiminnan ja tulosten syntymisen kannalta, jota seuraava kuva ilmentää.



### Kuva 9 Tunteminen, luottamus ja sitoutuminen verkoston johtamisessa

Yksi keino lisätä luottamusta on mahdollistaa osallistuminen ja mahdollisuus oman työn kehittämiseen (ks. Arra 2006, 57). Verkoston jäsenet voimaantuvat parhaiten, kun heillä on mahdollisuus itsenäisesti ja yhdessä suunnitella ja päättää verkoston toimintatavoista ja tulevaisuudesta. Jotta toiminta olisi tyydyttävää kaikille osapuolille, on tärkeää, että hankkeen toimijat yhdessä osallistuvat merkitysten ja toiminnan luomiseen kokonaisvaltaisemmalla tavalla (*vrt.eng. participation vs. engagement*, ks. Mandell 2008, 69). Toimijoiden ja verkoston kohdeyleisöä osallistamalla voidaan varmistaa, että kehitettävät kohteet oikeasti palvelevat toimintaa. Aktiivinen verkostojohtaminen *mobilisoi* toimijoita, eli saa heidät inspiroitumaan ja motivoitumaan, sekä osallistumaan toimintaan. Lisäksi yhteinen sopiminen verkoston toimintamalleista ja vastuun jakaminen lisää luottamusta ja sitoutumista verkostotyöhön. On kuitenkin huomioitava, että sitoutuminen ja työn tehokkuus voi kärsiä ajan puutteesta ja omakohtaisesta kiireestä, jolloin toimintaan ei kykene edes antamaan panostaan. Resursseja tarkastelen enemmän kohdassa 6.4.

Vastuu verkostojohtamisesta voidaan sopia yhdellekin henkilölle, mutta verkoston keskinäisen sitoutumisen näkökulmasta johtamiseen on hyvä roolittaa useampikin henkilö. Jaetun johtajuuden ideana on, että tilanne määrittelee säännöt, ei yksilö, jolloin roolit jaetaan tilanteen mukaan (Ropo

2011, 201). Vastuut voidaan jakaa sisältötavoitteisiin tai verkostotyön toimivuuden kehittämiseen ja edistämiseen liittyen (vrt. Järvensivu et al. 2010, 41). Argumenttia tukevat myös Cristofolin, Macciòn ja Pedrazzin (2013, 509) tutkimustulokset, joiden mukaan verkostojen eri rakenteet vaativat siihen sopeutettua johtajuutta ja mekanismeja. Aktiivisella yhteisjohtajuudella on huomattu positiivisia vaikutuksia verkoston tuloksellisuuden kannalta (Cristofoli ym. 2013, 494).

Tärkeää on, että vastuu verkostotyöstä on verkostolla itsellään, minkä takia on tärkeää käydä läpi ja sopia kunkin toimijan keskeiset roolit ja vastuut. Samalla toimijoiden osaamista on mahdollista kartoittaa, ja sitä kautta valjastaa verkoston käyttöön. Toiminnan rakenteisiin helposti patoutuu luovuutta ja innovatiivisuutta, joka rakenteellisista tai prosessiin liittyvistä esteistä jää valjastamatta (vrt. Harisalo 2011, 27–31). Jakamalla vastuuta enemmän rehtoreille ja kouluille toimintaan olisi mahdollista sitouttaa myös muita toiminnasta kiinnostuneita opettajia ja heidän luovuuttaan. Lopuksi vastuuta voi pienillä muutoksilla jakaa, esimerkiksi sopimalla kiertävästä kokouskäytännöistä. Tärkeintä on kuitenkin oivaltaa yhteisvastuu kehittämisestä ja yhteistyön toimivuudesta.

### 6.3.2 Viestintä

Verkostoyhteistyön sujuvuutta voidaan mitata myös viestinnän sujuvuuden näkökulmasta. Tiedon kulku verkoston toimijoiden välillä on haastateltavien mukaan sujunut ongelmitta. Kokouksista ja asialistoista, sekä verkoston toimintaa koskevista asioista on tiedotettu sähköpostiryhmissä. Erityisesti kahden ensimmäisen hankevaiheen aikana tiedonkulku perustui pitkälti sähköpostiviestintään ja kokouksissa ja puhelimessa käytyihin keskusteluihin. Hankkeen kolmannessa vaiheessa verkostolle perustettiin oma blogi, jonka ylläpito on tuonut lisää ulottuvuutta kentälle opettajien ja muiden kiinnostuneiden tietoisuuteen (ks. s. 16). Blogissa on ollut mahdollista julkisesti ja valtakunnallisesti tiedottaa hankkeen toiminnasta, seminaareista ja muista asioista, sekä sieltä löytyvät osiot materiaalivinkeille. Vaikka blogi on osoittautunut haastateltavien mielestä hyväksi keinoksi tiedottaa verkoston asioista, voisi projektin toimintaa tukea entistä paremmin jonkin interaktiivisen sähköisen palvelun kautta.

*Se blogi tuli jossain vaiheessa, mutta sekään ei ole niin semmoinen nopea juttu, että sillä pystyy sitä tietoa jakamaan kyllä ja säilyttämään sitä, mutta et just tällöinen ajatustenvaihtopaikka se ei ole.*

Haastateltavat kokivat tiedottamisen pääsääntöisesti sujuvan. Eri kaupungeissa on omat kanavansa, joiden kautta viestin välittäminen kouluihin ja opettajille asti onnistuu. Tiedon kulku tässä mielessä on kuitenkin melko yksisuuntaista. FIS-STEPS-verkoston toimijoiden sähköistä viestintää voisi



kuvailla perinteiseksi ja melko yhdensuuntaiseksi viestinnäksi, jossa viestit ja tiedotus kulkevat pääasiassa koordinaattorilta toimijoille, joista tiedottamisesta vastuulliset puolestaan välittävät tiedon eteenpäin omissa hankekunnissaan. Blogi on tehostanut tiedottamista julkisella kentällä, mutta toiminnasta puuttuu interaktiivisen kanavan tai välineen käyttö, joka mahdollistaisi avoimen keskustelun ja vaivattomamman yhteydenpidon toimijoiden välillä.

*Yleensä sanotaan, että tiedon kulku ja tiedottaminen on kaiken kompastuskivi, että se ei ikinä täydellisesti toimi, et totta kai meilläkin siinä on sitten parannettavaa ja on kehitettävää ja mun mielestä vois olla entistä enemmän tällaisia avoimia alustoja ja ympäristöjä.*

Yhteisen avoimen alustan löytäminen ja sen hyödyntäminen verkoston välisissä keskusteluissa voisi aktivoida keskustelua kokousten välisinä aikoina ja helpottaa yhteydenpitoa. Se myös tarjoaa keinoja osallistua, jakaa ja luoda tietoa, sekä pitää toimintaa vireillä. Sosiaalisen median hyödyntämistä on pohdittukin kokouksissa, mutta kaikille yhteistä ja toiminnan tarkoitukseen sopivaa kanavaa ei kuitenkaan ole löytynyt. Yhteisen kanavan löytymiseksi toiminnan sen käytön tarkoitus ja tarve tulisi ensin saada selväksi. Lisäksi yhteisen alustan käyttöönotosta ja tarkoituksesta on sovittava yhteisesti.

*Ne on käytänteitä, jotka pitää luoda yhdessä, ja sitten kun ne on luotu yhdessä, se on ihan sama, mikä on se kanava, kunhan se vaan toimii.*

Haastateltavien kesken sähköposti koetaan vielä tärkeäksi yhteydenpitokanavaksi. Sen sijaan verkoston tiedottamisen ja työskentelyn muotoja halutaan kehittää enemmän sosiaalisen median ja avoimien työskentely- sekä kokousalustojen suuntaan. Tieto- ja viestintäteknikalla on myös paikkansa osaamisen jakamisen edistäjänä ihan kentällä, esimerkiksi materiaalin jakamisessa ja tuottamisessa, sekä opettajien verkostoitumisen mahdollistajana ja kehittäjänä (ks. Hautamäki 2003, 76, s. 22). Mielestäni vertikaalinen tiedon- ja osaamisen vaihdon edistäminen on keino, jolla koulukulttuureja ja opettajia pystyttäisiin voimaannuttamaan.

### **6.3.3 Yhteenveto**

FIS-STEPS-verkoston johtajuus oli asemoitu pitkälti koordinaattorin ja hankekuntana Tampereen vastuulle. Haastateltavien käsitykset erosivat siitä kuinka iso vastuu koordinaattorilla toiminnasta on, jonka seurauksena vastuu ja toiminta keskittyivät Tampereelle. Myös työnjaossa ja delegoinnissa oli havaittavissa epäselvyyksiä ja puutteita. Vaikka verkoston toimijat olivat hyvin yhteistyöhenkisiä, ja yhteistyön on ollut mahdollista rakentua tutustumisen ja keskustelun kautta

luottamukselle, toimintaan sitoutumisessa oli havaittavissa puutteita. Erityisen merkittäväksi haastateltavat kokivat rehtorin kehittämishalun ja vision sitoutumisessa, sekä toiminnan viemisen koulun arkeen asti. Vastuuttamalla toimijoita yhteisjohtajuuden kautta, sekä osallistamalla kaikkia toimijoita verkoston tuloksellisuutta ja toiminnan mielekkyyttä on mahdollista parantaa.

Viestintää FIS-STEPS-verkostossa voisi kuvata pääsääntöisesti perinteiseksi top-down-tyyppiseksi viestinnäksi. Tiedon luotetaan kulkevan sähköpostien välityksellä eteenpäin kussakin hankekunnassa. Viestinnän tehokkuutta erityisesti kokousten ja tapaamisten välillä voisi tehostaa avartamalla mahdollisuuksia esim. avoimilla tietoverkkoalustoilla. Myös verkoston ja nk. kotiorganisaation tiedonvaihdon yhteys on tärkeä huomioida toimintaa vireänä ja aktiivisena ylläpitävänä tekijänä.

## **6.4 Resurssien vaikutus yhteistyön sujuvuuteen**

Verkoston toiminta tapahtuu aina jossain ajassa ja paikassa, sekä jollain kustannuksella. Toimiakseen verkoston on siis löydettävä kohtaamiselleen aikaa, tapaamispaikka ja rahoitus. Resursseilla on siten suuri merkitys yhteistyön ja verkoston toiminnassa. Myös FIS-STEPS-hanke on saanut rahoitusta vieraskielisen opetuksen kehittämiseen neljän hankekauden verran. Tässä kohdassa 6.4 tarkastelen verkoston resursseja, sekä niiden vaikutusta verkoston toimintaan, yhteistyön sujuvuuteen ja toiminnan jatkuvuuteen.

### **6.4.1 Aika ja paikka**

Aikaa voidaan pitää verkoston toiminnassa keskeisenä resurssina. Kuten aiemmin mainittu, jo verkoston luominen ja toiminnan rakentaminen on vaatinut runsaasti aikaa tutustumiseen, sekä luottamuksen ja sitoutumisen luomiseen. Verkoston toimivuus vaatii toistuvia kohtaamisia. Yhteistyöhön vaadittava aika ei ole ennalta määrättävissä, vaan yleensä verkostoituminen ja verkostotyö vaativat enemmän aikaa, kuin olisi ennalta voinut ajatella (vrt. Järvensivu et al. 2010, 36).

FIS-STEPS-hankkeen toiminta-aikaa voidaan pitää jo melko pitkänä, siellä hanke on ollut toiminnassa neljän hankekauden verran vuodesta 2011 lähtien. Aika on ollut merkittävä tekijä verkoston toiminnassa, sillä se on sallinut toimijoiden tutustumisen toisiinsa ja keskinäisen toiminnan rakentamisen, mikä on mahdollistanut luottamuksen ilmapiirin. Kiire kuitenkin paistoi hyvin läpi haastateltavien puheista.

*Tietysti välillä tämä on ehkä huono syy tai haaste sanoa ääneen, mutta kyllä se monta kertaa se ihmisten arjen hektisyys, kiireisyys tekee sen, että sen ajan löytäminen yhteiselle asialle, vaikka toisaalta sanotaan, että jos se koetaan tärkeäksi se asia, niin aikaa sille löytyy, et se on toisaalta ja toisaalta.*

*Kun on aika monta rautaa tulessa, et se on hirveen paljon itsestä kiinni, että tietoa on riittävästi saatavilla, mutta välillä tuntuu, ettei ole aika alkaa paneutumaan kaikkeen sitten.*

Kouluilla saattaa usein olla paineita kehittää toimintaansa ja olla mukana erilaisissa projekteissa, mikä erityisesti työllistää rehtoreita. Rehtorien rooli on myös koulussa muuttunut entistä hallinnollisempaan suuntaan, ja lisännyt siten myös heidän työmääräänsä. On selvää myös, ettei hallinnon edustajien tai opettajien aika riitä sen enempään, kuin rehtoreidenkaan. Myös koordinaattorit eivät ole täysipäiväisesti hankkeessa töissä, kuten aiemmin mainittu.

*Aikatauluongelmia on ollut. Ikinä ei saada sellaista, että kaikille sopisi.*

*Se on vaikea irrottautuu, kun siis käytännössä siinä pitäisi koko päiväksi sitten irrottautuu, jos Tampereelle menee, mikä on hirveen hauskaa, ihanaa, mukavaa, mutta ei vaan tunnit riitä siihen.*

Verkostosuhteiden hoitaminen voidaan kokea ylimääräisenä työnä, johon ei muiden töiden ja kiireiden ohella liikene aikaa (Silvennoinen 2008, 29). Aikatauluongelma kulminoituu helposti matkustamiseen, kun pitäisi siirtyä toiseen kaupunkiin kokoustamaan päiväksi. Vaikka ohjausryhmän tai projektiryhmän jäsenyys osaltaan sitouttaa käymään kokouksissa ja tekemään projektissa yhteistyötä. Monille myös päällekkäiset kokoukset saattavat olla arkea, jolloin kokousten välillä joudutaan priorisoimaan. Tässä kohtaa usein yhteinen visio ja toiminnan tärkeäksi kokeminen korostuu. Lisäksi paikka vaikuttaa huomattavasti kynnykseen lähteä kokoukseen päiväksi, varsinkin, jos päivän aikana pystyisi edistää monta muuta työhön liittyvää asiaa tai osallistumaan yhteen tai kahteen muuhun kokoukseen. FIS-STEPS on varsinkin loppua kohden kärsinyt kokouksiin osallistujien puutteesta.

FIS-STEPS on neljännen hankeautensa aikana pitänyt kaksi ohjausryhmän kokousta virtuaalisesti, mikä on ohjausryhmäläisten mielestä helpottanut aikatauluongelmia ja ollut kustannustehokkaampaa (ks. myös 3.3). Siirtyminen virtuaalokokouksiin ohjausryhmän kohdalla on ollut hyvä suuntaus. Ohjausryhmän jäsenet ovat pääsääntöisesti hyvin kiireisiä ihmisiä, sekä ryhmän tehtävä on enemmän ohjailla projektin toimintaa, katsoa, että toiminta ja tavoitteet ovat linjassa, sekä tarkkailla rahan vastuullista käyttöä. Virtuaalokokoustaminen ei aina välttämättä suju

pelkästään ongelmitta, eikä se Silvennoisen mukaan (2008, 32) korvaa täysin kasvokkaista vuorovaikusta. Kuitenkin sopivasti tapoja yhdistelemällä verkostojen toimintaa voidaan rikastuttaa.

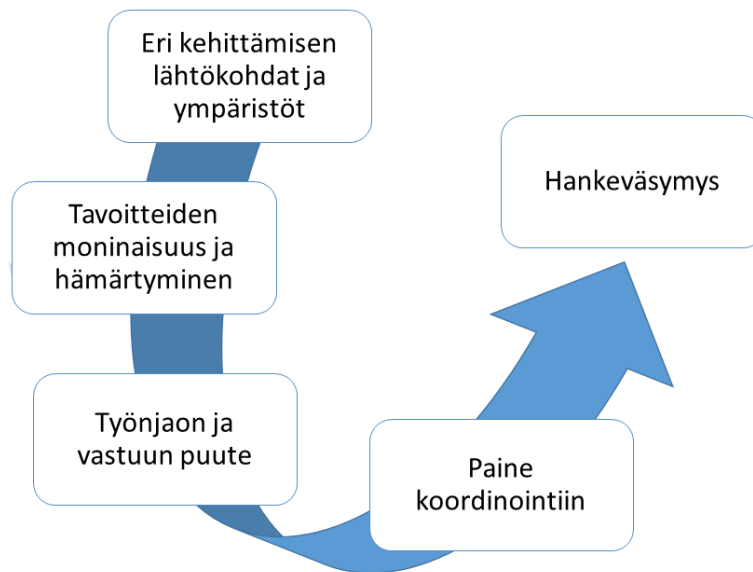
### 6.4.2 Hankeväsymys

Ihmisten aikatauluongelmat ja yleinen projektien paljous on aiheuttanut osittain projektiähyä tai hankeväsymystä FIS-STEPS -verkostossa. Usein pitkäkestoisissa ja monta yhteistyötahoa sitovissa projekteissa aikaa kuluu hankebyrokratiaan ja yleisiin järjestelyihin odottamattoman paljon.

*Nämä viimeiset vuodet ovat olleet, että on ollut hirveen monessa asiassa opetuslalla esimerkiksi, että erilaisia kehittämisasioita hoidetaan hankkeissa, niin tulee sellainen hankeväsymys, et älkää taas puhuko jostakin hankkeesta, et me haluttaisiin vaan tehdä omaa työtä. Aina ollaan innokkaina lähdössä, jos saadaan jotain lisäkoulutusta tai tämän tyyppistä ja sitten se, että kaikki se kehittäminen tapahtuu hankkeen kautta, ehkä näin ja silloin se rahoitus on sitten vielä se, joka nostaa päätänsä ja aiheuttaa kaikennäköisiä toimintoja, ja kun hankerahoitukset eivät ole lukuvuosisidonnaisia vaan ne on kalenterivuoteen sidottuja.*

*Me ollaan niin monessa mukana, että tuntuu siltä, että enää ei riitä rahkeet uuteen, että siinäkin nyt vasta on tullut meille sitä, että olisi tarvinnut alusta asti lähteä rakentaa meille itse sitä tavallaan sitä sen yhteistyön merkitystä, et tavallaan miksi me ollaan tässä mukana ja mitä hyötyä tästä meille on.*

Innostuksen hiipuminen on merkki projektiväsymyksestä. Pitkäkestoisten projektin aikana myös osa projektin toimijoista on vaihtunut. Vaikka uudet toimijat ovat saattaneet tuoda uusia ideoita ja kehitysehdotuksia projektiin, väsymys hankeorganisaatiossa voi olla tarttuvaa. Hankeväsymys saattaa juontua myös tarvelähtökohtien erilaisuudesta, joka aiheuttaa tavoitteiden paljoutta ja toimintakentän hämärtymistä. Työnjaon puuttuminen ja sitä kautta vaillinaisen vastuuttaminen luovat entistä enemmän paineita koordinointiin. Koordinaattori puolestaan saattaa kokea innottomuutta ja kyvyttömyyttä helpottaa toimijoiden osallisuutta. Tuloksena on tehottomuutta ja väsymystä. Hankeväsymyksen kehittymisen voi kiteyttää yksinkertaistaen seuraavaan kuvaan.



### Kuva 9 Hankeväsymyksen kehittyminen

Lisäksi pelkästään FIS-STEPS-verkoston rakentamiseen on kulunut sen verran aikaa, on pyritty vaikuttamaan hallinnon tasolla, niin, että konkretiaa toiminnasta on jäänyt puuttumaan. Tavoitteiden moninaisuus ja kehittämisen ulottuminen eri tasoille aiheuttavat myös voimattomuutta, kun huomataan, miten paljon kehitettävää on jäljellä.

*Kyllä tämä tosiaan on kohtalaisen mittava projekti ollut, eli tavallaan se, ja kun ne ongelmat ei häviä, niitä voidaan vähän lieventää, voidaan löytää sellaisia pieniä laastareita apuhaavoihin mutta et se et onko loppujen lopuksi sitten kuitenkaan vuoden 2015–2016 vuodenvaihteessa sitten suomalainen vieraskielinen opetus korjattu ja ne ongelmat ratkaistu, tuskinpa on, edes näissä meidän kunnissa, et tavallaan sen takia, että me saadaan tässä ne välineet, mitä pitää tehdä ja nähdään, mitä voidaan tehdä ja sen jälkeen jokainen kunta hoitaa omat asiansa siinä, mutta kuitenkin niin, että on sellainen yhteisö, missä seurataan sitä.*

Kuten kommentista ilmenee, projektin tavoitteet ja toimintakentän haasteet ovat sen verran mittavia, että niiden ratkaisemisessa voidaan edistyä parempaan suuntaan, mutta paljon tehtävää jää vielä tulevaisuuteen. Huomioitavaa on myös, että yhteistyön hyödyt eivät välttämättä avaudu verkoston jäsenille ennen kuin yhteistyötä on tehty riittävän kauan (vrt. Järvensivu ym. 2010, 30). Usein hyödyt huomataankin vasta, kun hanke kääntyy kohti loppuaan. On hyvä, että projekti on voinut toimia joustavasti, ottaa uusia näkökulmia toimintaansa ja viedä erityisesti hankkeen viimeisessä vaiheessa toimintaansa enemmän konkreettisempaan opettaja- ja oppilaslähtöiseen suuntaan. Realistisuus asioiden kehittämisessä on myös tärkeää. Isoja muutoksia on vaikea hetkessä saada aikaan ja kehittämistä aina riittää tuleviksi vuosiksi.

### 6.4.3 Taloudelliset resurssit

Verkosto tarvitsee toimiakseen rahoitusta. FIS-STEPS –projekti toimii myös Opetushallituksen myöntämän avustuksen tuella, joka on lisäksi edellyttänyt 40 % omarahoitusosuutta, jonka hankekumppanit ovat keskenään jakaneet. Verkoston rakentamisessa, koulutuksen järjestämisessä ja siitä aiheutuviissa kuluissa hankerahoitus on ollut merkittävä. Kuntien ja koulujen talous ei varsinaisesti ole siinä tilassa, että kouluilla itsellään olisi ulkopuolisen rahoituksen puuttuessa varaa panostaa.

*On ollut hienoa, että meillä on ollut koko ajan tähän hankkeeseen rahoitus, koska se on yksi semmoinen tekijä sitten taas, että jos koulu joutuu budjetoimaan sen kokonaisuudessaan sitten siitä kaikesta muustakin, mihin rahaa tarvitaan, niin silloin se on haastavampaa, et tämä on mahdollistanut kuitenkin sen tämä rahoitus, että ollaan pystytty tukemaan koulujen osallistumista, opettajien osallistumista, matkustamista ja näin, että se on edesauttanut huomattavasti sitä yhteistyötä, että siinä mielessä myös se, et toiminnalla on ollut resursseja on ollut tärkeä juttu.*

*Aina tulee nämä matka- ja majoituskustannukset ja sijaistuskustannukset ja muut, että näillä on pystytty sitten vähän vastaamaan, niin sillä tavalla on annettu mahdollisuuksia kokoontua jonnekin eri paikkakunnille, että on ollut, vaikka Suomikin on pieni maa, niin niistä tulee silti niitä kuluja, että se on semmoinen yksi konkreettinen mahdollistaja.*

Kuten haastateltavat kertovat, hankerahoitus on ollut toiminnan edellyttäjä, jolla on pystytty kustantamaan paitsi verkoston toimijoiden välisiä kokouskustannuksia, mutta myös koulutuksesta lähteviä kustannuksia sijais- ja matkustuskulujen kautta. Raha laittaa myös toiminnan jatkumisen ja sen muodon tulevaisuudessa pohdintaan.

*Raha ratkaisee, miten saadaan tämmöiseen toimintaan jatkossakin rahoitusta, onko valtiolta mahdollisuus saada, kunnillahan ei ole hirveästi ylimääräiseen satsata, mutta näkisin, että meillä kuitenkin on tämmöinen yhteistyöverkosto luotu, että se yhteistyö voi jatkua joka tapauksessa tavalla tai toisella ja toivoisin myöskin sillä ihan ruohonjuuritasolla, että jos on koulujen kesken jo tullut tämmöisiä ja opettajien kesken yhteistyökuvioita, niin ne jatkuisivat sitten, olkoonpa tämä hanke olemassa tai ei.*

*Jostain on palkkarahat revittävä ihmisille, mutta sitten kun se pyörii itsestään, niin se on helpompaa sitten se sen, jos tarvitaan ajatella, et se on päälle liimattu, mutta toisaalta, et jos se integroidaan jotenkin siihen toimintaan olemassa olevaksi, niin sittenhän se ei tarvitse mitään ulkopuolista öljyä. Nii siinä on vähän ehkä miettimistä.*

Hankerahan loppuessa toimijat joutuvat miettimään realistisesti, miten ja missä määrin toimintaa on mahdollista jatkaa ulkoisten resurssien jäädessä pois. Esimerkiksi vierailut ja tapaamiset vaativat opetuksen uudelleen järjestämisen lisäksi rahallista tukea (ks. Jyrkiäinen 2007, 133). Toisaalta koulut ja kunnat ovat joutuneet jo osallistuessaan projektiin panostamaan omarahoitusosuudella, jolloin esimerkiksi opettajien koulutustarpeita tai toimijoiden tapaamisia on voitu mahdollistaa. Vaikka raha on merkittävä resurssi verkoston toiminnassa, se ei poista jo syntynyttä toimijoiden verkostoa ja yhteistyösuhdetta. Rahoituksen ja samalla ulkoisten tavoitepainoiden jääminen pois toiminnasta antaa jokaiselle hankekumppanille uuden mahdollisuuden tarkastella omia tarvelähtökohtiaan uusin silmin. Samalla ehkä hyväksi havaitut käytännöt jäävät elämään, tietoa ja yhteistyötä voidaan tehdä muillakin tavoilla. Lisäksi oman toiminnan kriittinen peilaaminen saattaa avartaa uusia tarpeita eri kehittämisen piirissä, joihin on mahdollista hakea uutta rahoitusta, mutta hyödyntää mahdollisesti jo luotuja hyviä yhteyksiä ja hankekumppaneita.

#### **6.4.4 Yhteenveto**

Aikaa, paikkaa ja rahaa voidaan pitää verkoston yhteistyön toimivuuteen vaikuttavina resurssitekijöinä. FIS-STEPS-verkostohanke on ollut toiminnassa vuodesta 2011, mikä on mahdollistanut toiminnan säännöllisyyden, vakiintumisen ja verkostotaitojen kehittymisen. Tutkimustuloksista kävi kuitenkin ilmi toimijoiden kiireisyys ja haasteet antaa omaa aikaansa projektille muiden töiden ohella. Kiire, arjen hektisyys ja konkretian puuttuminen pitkäjänteisessä työssä on saanut aikaan myös hankeväsymyksen piirteitä, mikä ilmeni kokouksista poissaoloina ja alentuneena motivaationa osassa toimijoista.

Verkosto on saanut rahoitusta myös neljän hankekauden ajan, joka voidaan tulkita merkinä siitä, että hankkeen toiminnalla on koettu merkitystä. Hankerahoista on pystytty maksamaan koulutuksia, matkakuluja ja sijaiskuluja, mikä on edesauttanut yhteistyön toimivuutta sekä myös opettajien ja oppilaiden osallistumista toimintaan. Hankerahoituksen päättyessä toimijat joutuvat kuitenkin realistisesti miettimään, missä muodossa yhteistyötä on mahdollista jatkaa.

## 7 Johtopäätökset

Realistinen arviointitutkimus pyrkii jäsentämään ja ymmärtämään toimintaa ja sen tuloksia taustalla vaikuttavan kontekstin ja mekanismien kautta. Ymmärtääkseen realistista arviointiprosessia, tutkijan on mentävä syvempiin prosesseihin huomatakseen todellisuuden kompleksisen rakentumisen, sen mikä on todellista ja mikä on sosiaalisesti rakennettua tai näennäistä (vrt. Easton 2000, 208). Kuten Pawson ja Tilley (1997, 65) ilmaisevat asian: *"We can never understand how a clock works by examining only its face and the movements of its hands; rather we examine the clockworks, and so a proper understanding requires us to master the construction of the balanced spring or the oscillation of caesium atoms."* Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja selittää FIS-STEPS-verkoston yhteistyötä ja sen sujuvuutta. Taustatukena analyysissä käytin realistista arviointiteoriaa, jonka mukaan verkosto ja sen vaikuttamisen ympäristöt tarjoavat kontekstin, eli toimintakentän mekanismeille, joita yhteistyön muodot tässä tapauksessa edustavat. Tutkimusongelman kartoittamiseksi olennaista on kiinnittää myös huomiota mekanismeihin, jotka tuottavat positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia verkostossa. Tässä tutkimuksessa halusin löytää vastauksen kysymykseen "Miten yhteistyö FIS-STEPS -verkostossa toimii?".

Tutkimuskysymykseen vastattaessa kiinnitin huomiota myös siihen, mitkä tekijät ovat edistäneet hanketta, ja mitkä puolestaan hankaloittaneet sitä. Hankkeen hyviä ja huonoja puolia ja siten yhteistyötä edesauttavia tai jarruttavia tekijöitä parhaiten mielestäni voi kuvata tekemällä toiminnasta SWOT-analyysin. SWOT tulee englanninkielisistä sanoista Strengths, Weaknesses, Opportunities ja Threats, joiden avulla organisaation toimintastrategiaa voidaan kartoittaa ja muokata kuvaamalla sen sisäisiä vahvuuksia ja heikkouksia, sekä ulkoisen ympäristön luomia mahdollisuuksia ja uhkia. Nelikenttämenetelmän avulla voidaan myös pohtia, miten heikkoudet on mahdollista kääntää vahvuuksiksi ja mitä mahdollisuuksia tulevaisuudessa toiminnalla on ja miten mahdolliset uhat pystyttäisiin välttämään. Kuvassa 10 on nähtävissä SWOT-analyysi hankkeen toiminnasta.





**Kuva 10 SWOT-analyysi FIS-STEPS-hankkeen toiminnasta**

FIS-STEPS realistisen arviointiteorian (ks. kohta 3.2) mukaan voidaan pilkkoa mekanismeihin, jotka tuottavat positiivisia ja negatiivisia tuotoksia verkoston toimintaan tietynlaisessa kontekstissa tai konteksteissa. FIS-STEPS -hankeorganisaation toiminta voidaan nähdä siten myös erilaisia taustakulttuureja ja sosiaalisia suhteita edustavien ihmisten systeemiksi (vrt. Kazi 2003, 25).

Verkoston yhteistyön voidaan katsoa toimineen paikoitellen hyvin ja edellytykset sen sujuvuuteen ovat hyvät. Verkoston vahvuudeksi voidaan katsoa yhteistyöhengen ja luottamisen rakentamiseen käytetty aika (ks. myös Arra 2006, 57; Järvensivu ym. 2010, 9). Hankkeen toimijat ovat päässeet tutustumaan, vaihtamaan ajatuksia ja hyviä käytänteitä, sekä verkostoitumaan keskenään. Yhteistyön mekanismeista erityisesti osaamisen jakamisen edistämisen keinot koulutusten, verkostotapaamisten ja työpajojen kautta ovat vaikuttaneet eniten hanketyön merkitykselliseksi kokemiseen, verkoston ja tuloksellisuuteen, ja lisäksi ne ovat luoneet vakautta verkoston toimintaan. Osaamisen jakaminen kehityskkeinona on synnyttänyt innovaatioita erityisesti pienryhmien tavoitteellisen ongelman ratkaisun kehittämisessä. Lisäksi avoimessa vuorovaikutuksessa ja luottamuksen ilmapiiriin vallitessa hyviä käytänteitä on voitu ottaa esiin, jotka ovat edelleen poikineet uusia kehitysideoita ja innovaatioita. Pienryhmätyöskentelyä ja luovuutta herätteleviä tekniikoita siten voisi jatkossakin suositella verkoston työskentelymenetelmiksi. Aivoriihin tapaisia menetelmiä voisi suosia myös verkoston kokouksissa, erityisesti projektiryhmän kokouksissa.

Verkosto voimaannuttavana tekijänä ilmeni tuloksista erityisesti mahdollisuutena vaikuttaa valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelmatyössä. Se, että hanke on saanut rahoitusta neljän hankekauden verran, ja että projektilla on ollut oma edustaja Opetushallituksen vieraskielisen opetuksen opetussuunnitelmatyöryhmässä, on lisännyt toimijaryhmän koheesiota, yhteisten näkemysten löytämistä, sekä avannut viestintäkanavia hallinnon suuntaan. Lisäksi se on lisännyt yleistä tietoisuutta vieraskielisestä opetuksesta ja sen tarpeista, sekä tuonut kaivattua näkyvyyttä verkoston toiminnalle. Yhteisen kannan ajaminen valtakunnallisella tasolla ja sen asettamat haasteet ovat saaneet myös toimijat kiinnittämään enemmän huomiota omaan paikalliseen toimintaansa ja mahdollisuuksiin lisätä yhtenevyyttä verkostotoimijoiden kesken. Tätä kautta uusien ruohonjuuritason kehityssuuntien on ollut mahdollista toteutua. Lopuksi joustavuudella on merkittävä osa yhteistyön toiminnan kannalta, koska hankeosapuolten motiivit ja kehittämistarpeet voivat vaihdella ja muuttua ajassa. Kaiken kaikkiaan verkostoa voimaannuttavat mekanismit voidaan katsoa koostuvan seuraavista asioista: 1) keskusteleva ilmapiiri, 2) yhteistyöhenkisyys, 3) luottamus, 4) osallisuus ja 5) sitoutuminen. Toimintaa tukevat rakenteet (verkosto, koordinaattori, työryhmät, koulutukset ja tapaamiset) puolestaan luovat mahdollisuuksia edellä mainittujen voimaannuttavien tekijöiden syntymiselle ja kehittymiselle (ks. myös Jyrkiäinen 2007, 20)

Verkostoa jarruttavia mekanismeja ilmeni myös tutkimustuloksista. FIS-STEPS-verkoston kehittämistoiminnan tiedettiin jo alkuvaiheessa olevan haastavaa, sillä se käsitti viiden kaupungin toimijoiden yhteen tuomisen, eri tarvelähtökohtien yhteensovittamisen ja toimintaympäristöjen kehittämisen laajalla vaikutuskentällä. Tuloksista kävi ilmi, että verkosto kontekstina oikeastaan toimii eri paikallisissa konteksteissa, ja linkittyy muihin verkostoihin, jotka vaikuttavat toimintaan. Eri ympäristöissä ja toimintajärjestelmissä toimivat ihmiset käsittivät myös todellisuuden vieraskielisestä opetuksesta realistisen arvioinnin mukaisesti eri tavoilla, jolloin yhteisen ymmärryksen saavuttaminen asetti haasteita. Eri tarvelähtökohdat ja motiivit luonnollisesti asettivat tavoitteet jokseenkin väljiksi, mikä vaikeutti konkretian saavuttamista toiminnassa, ja ennen pitkää aiheutti hankeväsymystä. Toisaalta systeemissä on esiintynyt vaihtelevia käsityksiä siitä, miten yhteistyötä pitäisi tehdä. Työnjakoa tai vastuualueita tasaisesti verkoston toimijoiden välillä ei jaettu, jolloin vastuu on kasautunut koordinaattorikunnan harteille. Agranoffin mukaan (2007, 178) verkostotyön haasteina usein voidaan myös pitää ajan- ja sitoutumisen puutetta, joista piirteitä oli havaittavissa myös FIS-STEPS-projektioorganisaation toiminnassa.

FIS-STEPS-hankkeen rakenne on osaltaan saattanut myös hankaloittaa toimintaa. Ohjausryhmän ja projektiryhmän jäsenet muodostivat verrattain ison toimijajoukon kehittämistyöhön ollakseen

tuottava. Toimijat olivat myös suurimmaksi osaksi hallinnollisia edustajia. Työskentely olisi todennäköisesti voitu viedä lähemmäs käytännönläheistä otetta, jos toimijajoukossa olisi ollut mukana enemmän opettajia, erityisesti projektiryhmässä. Kahden ryhmän toiminta paitsi lisäsi kiireisten toimijoiden määrää vaikutti osaltaan toimijoiden aktiivisuuteen ja sitoutumiseen. Toisaalta kahden ryhmän koordinointi muodosti osittain päällekkäisyyksiä esim. kokouksissa käsiteltävistä asioista, mikä tuotti ylimääräistä työtä kahden ryhmän toiminnan ylläpitämiseksi. Koko systeemin toiminnan ylläpitäminen voidaan nähdä toimintaan vakautta tuovana asiana, mutta samalla tehokkuudesta nipistäväenä mekanismina. Ongelmakohtaisessa perehtymisessä toimintamuotojen uudelleenorganisointi on myös verkoston etu, mitä kehittämistyössä jatkossa kannattaisi harkita (vrt. Kickert, Klijn & Koppenjan 1997, 51).

Pohjautuen esiin nousseisiin tutkimustuloksiin verkostoyhteistyöhön kannustavilla tekijöillä, organisoinnin mekanismeilla ja resursseilla on yhteisvaikutus verkoston toimivuuteen. Keskeinen oivallus verkostotyöskentelyssä on se, miten asiat saadaan eteenpäin, ei niinkään se, mitä pitäisi tehdä. Kuka ottaa vastuuta, kuka minkäkin roolin ja miten asia organisoidaan eteenpäin? Verkoston onnistumisen kannalta verkostolla on oltava riittävä yhteisymmärrys verkoston tavoitteista, yhteisistä toimintatavoista, työskentelymenetelmistä ja niiden fasilitoinnista. Yhteisesti sovittujen verkostokohtaisten tavoitteiden kohdalla on syytä laatia myös koulukohtaisia tavoitteita, jotka koulut tekevät omien lähtökohtiensa mukaisesti. Verkostoitumisessa on tärkeää juuri paikallinen visio ja strategia (Hakanen ym. 2007, 273). Tärkeää on siten koulujen rehtorien ja opettajien vastuu toiminnan viemisestä koulun arkeen. Kehittämistoiminnalla siten säilyy yhteys päivittäiseen koulutyöhön (Niemi 2006, 7).

Verkoston tulevaisuus näyttäytyi haastattelujen perusteella toimijoille vielä avoimena. Verkoston toiminnan koettiin vakiintuneen ja sen jatkumista pidettiin tärkeänä. Mahdolliset uhat kuitenkin liittyvät kuitenkin juuri toiminnan jatkuvuuteen. Rahallisten resurssien loppuessa ja projektin tuoman paineen loputtua myös toiminnan hiipuminen hiljalleen on mahdollista. Samaten välimatkat tuovat oman haasteensa ja kiire toimijoiden elämästä tuskin vähenee uusien kehittämishankkeiden ja -projektien alkaessa. Yhteistyön järjestämisen ongelmana on myös koulutyön sitovuus, joka ei salli välttämättä tarpeeksi aikaa koulun, tai koulujen väliselle kehittämiselle (vrt. Jyrkiäinen 2007, 133). On tietenkin realismia, että yhteydenpito hankkeen päättymisen jälkeen vähenee, eikä samantapaiseen yhteistyöhön ole tarvittavia resursseja. Hankkeen päättyessä toimijoiden onkin hyvä pysähtyä miettimään, millaista hyötyä he ovat saaneet projektista.

Jatkaakseen yhteistyötä hankkeen päättymisen jälkeen, verkoston on löydettävä yhteinen tahto siitä, mitä ja missä määrin yhteistyötä voidaan tehdä ja millä resursseilla. Mandellin (2008, 67) mukaan verkostoja on erilaisia riippuen niiden tavoitteista. Verkoston yhteistyö voi jatkossa siten käsittää pelkästään osaamisen ja tiedon jakamista, jolloin yhteistyö on väljempää ja satunnaisempaa. Verkostosuhteet voivat siten olla vahvoja tai heikkoja, mutta molempia tarvitaan (ks. Granovetter 1973). Vahvat suhteet luovat syvällisempää ja rutinoituneempaa yhteistyötä, mutta heikkojakin tarvitaan, sillä ne mahdollistavat pääsyn käsiksi laajaan määrään tietoa, jota tarvitaan esim. innovaatioiden synnyttämisessä. Verkostosuhteet voidaan siten suhteuttaa ajan ja kontaktin määrään. Vahvoja suhteita voi olla vain rajallinen määrä, kun taas heikompia suhteita tai kontakteja voi ylläpitää laajempikin joukko. Laajentuakseen FIS-STEPS-verkosto voi pohtia verkostosuhteen laatua. Hyvien käytänteiden jakamisessa FIS-STEPS -verkosto on päässyt työryhmien toiminnassa ja seminaarien yhteydessä hyvään alkuun. Hyvien käytänteiden jakamista voisi jatkossakin edistää ja kehittää järjestämällä yhteisiä koulutuksia tai tapaamisia unohtamatta verkostoitumisen edistämistä sosiaalisessa mediassa tai hyödyntämällä tietoverkkopohjaisia mahdollisuuksia, esim. (virtuaalipajat, EduCloud tms.).

Valtakunnallisen hallinnon tason kehittämisen jälkeen on hyvä suunnata katseita kohti paikallisempaa tai seudullista kehittämistä. FIS-STEPS-hanke on projektin aikana sitonut ainoastaan yhden tai muutaman projektikoulun kaupunkia kohden toimintaan. Isommissa kaupungeissa tai ehkä jopa seutukunnissa saattaa kuitenkin toimia muita kouluja, jotka tarjoavat samankaltaista opetusta, jolloin on hyvä tarkastaa mahdollisuudet ja kehitystarpeet kaupunki- tai seutukohtaisesti. Myös kaupungin sisäiseltä toimintakulttuurilta vaaditaan toimivaa yhteistyötä, luottamusta ja yhteistä näkemystä, jotta verkostoyhteistyö kaupunkien ja verkostotoimijoiden välillä olisi sujuvaa (Westinen 2011, 52). Lisäksi koulujen välinen vapaaehtoinen yhteistyö voi tuoda merkittävää lisäarvoa oman koulukulttuurin kehittämiseen. Hankkeessa mukana oleminen on myös saattanut lisätä uudenlaisia kontakteja ja tietoa toisten samankaltaisten koulujen kehittämistarpeista, joita olisi mahdollista edistää esim. kahden koulun välisenä yhteistyönä, esim. oppilastapaamisen merkeissä tai opettajien välisenä benchmarking- tai mentorointi-vierailuna, mikäli koulut kokevat sen panostamisen arvoisena. Lopuksi osaamisen jakamisen onnistuminen edellyttää rakenteellisia muutoksia koulukulttuurissa, jotka hyödyntäisivät avoimia oppimisympäristöjä, osaamisen jakamisen foorumeita ja verkostoja, sekä pedagogista tukea (Jyrkiäinen 2007, 133).

Verkoston vakiinnuttamiseksi ja laajentamiseksi on hyvä miettiä, mitkä toiminnot parhaiten ovat edesauttaneet kehittämistä, mitkä toiminnot on koettu merkityksellisimmäksi ja mistä verkoston

osapuolet voisivat parhaiten jatkossa saada lisäarvoa ja sosiaalista pääomaa, siten, että se tuottaisi parhaiten hyötyä ympäröivään yhteisöön suhteessa siihen käytettyyn aikaan (vrt. Haveri 2006, 6–7). Täydennyskoulutus on keskeinen muutosten virittämisen, toteuttamisen ja tukemisen keino, jota tulisi tulevaisuudessakin jatkaa. Esim. vuosittaiset STEPS-seminaarit on koettu tärkeiksi, mutta mikään taho ei varsinaisesti vastaa niiden jatkuvuudesta, vaan vastuu järjestämisestä siirtyy vuosittain aina halukkaalle koululle. Taatakseen hyväksi havaittujen toimintojen ylläpidon ja kehittämisen verkoston on hyvä tutkia mahdollisuuksia esim. koulutus- ja kehitystoiminnan institutionalisoimiseksi. Kehittämistoiminnan jatkaminen vaatii kuitenkin omien tavoitteiden uudelleen määrittelyä ja tahtoa jatkossa panostaa yhteistyöhön. Pienillä ratkaisilla, kuten yhteisen avoimen verkkoalustan hyödyntämisellä yhteydenpidossa tai säännöllisillä tapaamisilla verkoston on mahdollista toimia jatkossakin. On selvää, että vieraskielisen opetuksen kehittäminen ei pääty hankkeen päätyttyä, vaan uusia mahdollisuuksia voi avautua uusien yhteistyöhankkeiden myötä.

Tämä Pro Gradu -tutkielma keskittyi FIS-STEPS-verkoston yhteistyöhön, mikä on ohjannut materiaalin tulkintaa ja käyttöä. Koska tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yksittäistä tietynlaisiin tavoitteisiin, toimintaympäristöihin ja malleihin sidottua organisaatiota, tutkimustuloksia voidaan pitää ainoastaan suuntaa antavina. Laadullisilla menetelmillä saatua tutkimus- ja arviointitietoa voidaan harvoin yleistää, sillä niissä on tutkittu yksittäistapauksia. Arviointitietoa kuitenkin voidaan jossain määrin siirtää, tai Pattonin (2002, 584) mukaan extrapoloida, jolloin arvioinnin tulokset saattavat jossain määrin olla ymmärrettävissä ja tulkittavissa muissa konteksteissa, joissa vallitsee samankaltaiset reunaehdot kuin alkuperäisessä arviointitilanteessa.

Jatkoa ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia opettajien näkökulmia projektista ja vieraskielisen opetuksen kehittämisestä. Tulevat seminaarit ja tapaamiset tarjoavat myös hyviä mahdollisuuksia kuvata niistä saatuja hyötyjä. Pidemmällä aikavälillä olisi myös kannattavaa tutkia, miten verkoston toiminta on hankkeen päättymisen jälkeen jatkunut. Verkostot tulevat myös jatkossa toimimaan merkittävinä yhteistyön organisointitapoina, jolloin verkostojohtajuutta sen koordinoinnin, yhteisjohtajuuden ja työskentelymenetelmien näkökulmista olisi tarpeellista tutkia enemmän.

## Lähdeluettelo

Acroyd Stephen & Fleetwood Steve (toim.) 2000. Realist perspectives on management and organisations. Routledge.

Agranoff Robert 2007. Managing within networks. Adding value to public organizations. Georgetown University Press. Washington D.C.

Alasoini Tuomo, Hanhike Tiina, Lahtonen Maarit, Ramstad Elise & Rouhiainen Nuppu 2006. Työelämän oppimisverkostot – uusi kehittämistoiminnan muoto. Teoksessa: Alasoini Tuomo, Korhonen Satu-Mari, Lahtonen Maarit, Ramstad Elise, Rouhiainen Nuppu & Suominen Kimmo (toim.) Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Helsinki 2006, 6–32.

Alasoini Tuomo, Korhonen Satu-Mari, Lahtonen Maarit, Ramstad Elise, Rouhiainen Nuppu & Suominen Kimmo (toim.) 2006. Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Helsinki.

Arhio Kaija 2007. Luova laatu ja arvoinnovaatiot oppivan verkoston tuottamina: tapaustutkimus rakennuspuutuoteollisuuden verkostosta. Jyväskylän yliopisto.

Arra Olavi 2006. Mikä motivoi arvioimaan? Teoksessa Eero K. Niemi (toim.) 2006. Arvioinnilla laatua koulutukseen. Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Bilton Chris 2012. Management and creativity. From creative industries to creative management. Blackwell Publishing.

Blomqvist Kirsimarja 2002. Partnering in the Dynamic Environment. The Role of Trust in Asymmetric Technology Partnership Formation LTY Lappeenranta University of Technology. Väitöskirja. Lappeenrannan digipaino.

Bovellan Eveliina. 2014. Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in Their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL). Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Cristofoli Daniela, Macciò Laura & Pedrazzi Laura 2013. Structure, Mechanisms, and Managers in Successful Networks. Public Management Review, 17/4, 489–516.

Davis Paul 2005. The Limits of Realist Evaluation. Surfacing and Exploring Assumptions in Assessing the Best Value Performance Regime. Julkaistu: Evaluation 11(3). Sage Publications, 275–295.

Granovetter Mark S. 1973. The Strength of Weak Ties. American Journal of Sociology, 78/6, 1360–1380.

Hakanen Matti, Heinonen Upi & Sipilä Petri 2007. Verkostojen strategiat. Edita, Helsinki.

Harisalo Risto 2011. Luovuuden teknologia. Ideointimenetelmät organisaatioiden luovuuden vahvistajina. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenesprint, Tampere.

Hautamäki Antti 2002. Kyllä Amerikka opettaa – Hyvinvointivaltio muutosten edessä. Editra Prima Oy. Helsinki.

Haveri Arto 2006b ”Verkostotkin voivat epäonnistua”. Pääkirjoitus. Kunnallistieteellinen aikakausikirja. 1/2006, 5–7.

Henriksson, Juha 2006. Kunta opetustoiminnan arvioijana. Teoksessa Eero K. Niemi (toim.) 2006. Arvioinnilla laatua koulutukseen. Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Helén, Jouni 2011. Saattohoidon kehittämishankkeen arviointi - Tapaustutkimus. Sosiaali- ja terveysalan kehittäminen ja johtaminen. Ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Hirsjärvi Sirkka & Hurme Helena 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus, Helsinki.

Hirsjärvi Sirkka, Remes Pirkko & Sajavaara Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Holma, Katariina & Kontinen, Tiina 2011. Realistic evaluation as an avenue to learning for development NGOs. Julkaistu: Evaluation 17(2). Sage Publications, 181–192.

Horelli Liisa 2009. Network Evaluation from the Everyday Life Perspective. A Tool for Capacity-Building and Voice. Julkaistu: Evaluation 15(2). Sage Publications, 205–223.

Huotari Päivi 2009. Strateginen osaamisen johtaminen kuntien sosiaali- ja terveystoimessa. Neljän kunnan sosiaali- ja terveystoimen esimiesten käsityksiä strategisesta osaamisen johtamisesta. Acta universitatis Tamperensis 1382. Tampere.

Hyrkäs Elina 2009. Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa. Acta universitatis Lappeenrantaensis 338. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Hyötyläinen Raimo 2006. Oppiva ja kehittyvä reflektioverkosto. Teoksessa: Alasoini Tuomo, Korhonen Satu-Mari, Lahtonen Maarit, Ramstad Elise, Rouhiainen Nappu & Suominen Kimmo (toim.) Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Helsinki 2006, 32–54.

Jyrkiäinen Anne 2007. Verkosto opettajien tukena. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.

Järvensivu Timo, Nykänen Katri & Rajala Riku. 2010. Verkostojohtamisen opas: Verkostotyöskentely sosiaali- ja terveysalalla.

Kangasvieri Teija, Miettinen Elisa, Palviainen Hannele, Saarinen, Taina. & Ala-Vähälä Timo 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Kankainen Leila 2007. Aktivoiva sosiaalityö Lyhdyn valossa. Työvoiman palvelukeskuksen sosiaalityön realistinen arviointi. Pro-Gradu –tutkielma. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Tampereen yliopisto. Saatavilla:  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/78302/gradu02039.pdf?sequence=1>

Katajamäki Miika 2014. FIS-STEPS –verkostohanke – kohti yhtenäisempää vieraskielistä opetusta. Kieliverkoston verkkolehti. Julkaistu 13.3.2014. [Viitattu 23.1.2015] Saatavissa:  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/fis-steps-verkostohanke-kohti-yhtenaisempaa-vieraskielista-opetusta/>

Kazi Mansoor A.F. 2003. Realist Evaluation in Practice. Health and Social Work. SAGE Publications.

Kickert Walter J.M., Klijn Erik-Hans & Koppenjan Joop F.M. 1997. Managing Complex Networks. Strategies for the Public Sector. Sage Publications.

Korhonen Vesa 2005. Sosiaalisen pääoman kehittyminen verkostoissa. Teoksessa Esa Poikela (toim.) 2005. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere Yliopistopaino Oy. (201–222).

Korkala Siru, Mähönen Erja 2006. Luottamus alueellisessa verkostoyhteistyössä. Teoksessa: Alasoini, Tuomo, Korhonen, Satu-Mari, Lahtonen Maarit, Ramstad Elise, Rouhiainen Nappu & Suominen Kimmo (toim.) Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Helsinki 2006, 54–70.

Lerssi-Uskelin Jaana, Vanhala Anna & Vähätiitto Heli 2011. Kohti innostunutta työyhteisöä. Työterveyslaitos, Helsinki.

Mandell Myrna 2008. New Ways of Working: Civic Engagement Through Networks. Teoksessa: Yang Kaifeng & Bergrud Erik (toim.) 2008. Civic Engagement in a Network Society. Information Age Publishing, Inc., 65–85.

Niemi Eero K. 2006. Paikallisen arvioinnin toteuttaminen. Teoksessa Eero K. Niemi (toim.) 2006. Arvioinnilla laatua koulutukseen. Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Niemi Eero K. (toim.) 2006. Arvioinnilla laatua koulutukseen. Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Nikula Tarja & Marsh David. 1996. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Opetushallitus.

Patton Michael Q 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Newbury Park: Sage.

Pawson Ray & Tilley Nick 1997. Realistic evaluation. SAGE Publications.



- Peters Guy B. 2007. Virtuous and Vicious Circles in Democratic Network Governance. Teoksessa: Sørense Eva & Jacob Torfing (toim.) Theories of Democratic Network Governance. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 61–76.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. [Viitattu 23.1.2015] Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Poikela Esa. (toim.) 2005. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere Yliopistopaino Oy.
- Ropo Arja 2011. Johtajuuden ilmiö – Johtajaominaisuuksista kokemuksellisiin konstruktioihin. Teoksessa: Virtanen Turo, Ahonen Pertti, Syväjärvi Antti, Vartiainen Pirkko, Vartola Juha & Vuori Jani (toim.). Suomalainen hallinnon tutkimus. Mistä, mitä, minne? Tampere University Press. Tampere, 191–218.
- Ruotsala Riikka & Saari Jorma 2004. Verkostoitumisesta voimaa. Oppimisverkostot turvallisen työympäristön kehittämisessä. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Ruusuvuori Johanna & Tiittula Liisa (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, Tampere.
- Russo Margherita & Rossi Federica 2009. Cooperation Networks and Innovation. A Complex Systems Perspective to the Analysis and Evaluation of a Regional Innovation Policy Programme. Julkaistu: Evaluation 15(1). SAGE Publications. (75–100).
- Räisänen Anu & Vainio Leena 1996. Etsi laatu itsestäsi – Itsearviointikäytäntöjä. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Rönholm Harri & Räisänen Anu 2005. Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan? Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 7. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Salojärvi Sari & Hytönen Tuija. 2006. Osaamisen johtamisen edistäminen oppimisverkoston haasteena. Teoksessa: Alasoini, Tuomo, Korhonen, Satu-Mari, Lahtonen Maarit, Ramstad Elise, Rouhiainen Nuppu & Suominen Kimmo (toim.) 2006. Tuntosarvia ja tulkkeja. Oppimisverkostot työelämän kehittämistoiminnan uutena muotona. Helsinki, 188–211.
- Silvennoinen Markku 2008. Löydä aarteesi – verkostoidu! Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Scriven Michael 1991. Evaluation Thesaurus. Newbury Park, Sage Publications.
- Shapiro Janet 2002. Monitoring and evaluation. CIVICUS: World Alliance for Citizen Participation. [Viitattu 3.2.2015]. Saatavissa: <http://www.civicus.org/new/media/Monitoring%20and%20Evaluation.pdf>
- Soininen Tiina 2011. Yhteistyö ja julkinen palvelutuotanto. Muutoksen mekanismien käsitteellistäminen. Licensiaatin tutkielma, Itä-Suomen yliopisto. [Viitattu 22.1.2015] Saatavissa: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20110071/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20110071.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20110071/urn_nbn_fi_uef-20110071.pdf)
- Stenvall Kirsti 2006. Seutuyhteistyöstä työväline opetustoimen arviointiin. Teoksessa Eero K. Niemi (toim.) 2006. Arvioinnilla laatua koulutukseen. Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.

Stähle Pirjo, Smedlund Anssi & Köppä Lassi 2004. Välittäjäorganisaatioiden rakenteelliset ja dynaamiset haasteet: osaselvitys innovatiivisesta johtamisesta monen toimijan verkostossa. KTM. Saatavissa: [julkaisurekisteri.ktm.fi/ktm\\_jur/ktmjur.nsf/.../jaettu\\_johtajuus\\_final.pdf](http://julkaisurekisteri.ktm.fi/ktm_jur/ktmjur.nsf/.../jaettu_johtajuus_final.pdf). [Viitattu 2.2.2015]

Sørensen Eva & Torfing Jacob (toim.), Theories of Democratic Network Governance. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–21.

Virtanen Turo, Ahonen Pertti, Syväjärvi Antti, Vartiainen Pirkko, Vartola Juha & Vuori Jani (toim.). Suomalainen hallinnon tutkimus. Mistä, mitä, minne? Tampere University Press. Tampere.

Vuori Tanja 2012. Arviointi julkisen hallinnon kehittämistyössä. Väliarviointiraportti Jäämeren käytävän kehityksestä Pohjois-Lapin kuntayhtymässä. Pro Gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.

Westinen Hanna 2011. Verkostot kunnallishallinnossa – Tapausesimerkinä Tampereen kaupunki. Tampereen yliopisto, Poliitiikan tutkimuksen laitos. Pro Gradu –tutkielma. Tampere.

Yang Kaifeng & Bergrud Erik (toim.) 2008. Civic Engagement in a Network Society. Information Age Publishing, Inc.

## **Muut lähteet**

### **Verkkolähteet**

Kolehmainen Sirpa 2015. Tampereen projektimalli 2015. Projektisalkut johtamisen välineenä. Tampereen kaupungin projektimallin koulutus 5.2.2015. PPT.

Tampereen kaupungin hankkeen verkkosivut: [23.1.2015]

<http://www.tampere.fi/tampereinfo/projektit/valtakunnalliset/fis-steps.html#Ajankohtaista>

### **Henkilölähteet**

Miika Katajamäki, koordinaattori, 20.2.2015 Tampereella.

Pia Mikkola, rehtori, 20.2.2015 Tampereella.

Veli-Matti Kanerva, rehtori, 24.2.2015 Nokialla.

Sari Kokkonen, Kuopion perusopetuksen päällikkö, 25.2.2015 Kuopiossa.

Eveliina Bovellan, opettaja, 26.2.2015 Kuopiossa.

Petri Peltonen, Tampereen perusopetuksen läntisen alueen johtaja, 3.3.2015 Tampereella.

Satu Ollila, rehtori, 6.3.2015 Vantaalla.

Anu Halvari, Opetusneuvos, 6.3.2015 Helsingissä.

Mika Lintujärvi, koordinaattori, 13.3.2015 Tampereella.

Joanne Jalkanen, opettaja (ei valtuutettu toimija), 13.3.2015 Tampereella.

Heli-Hanna Filppula, rehtori, 17.3.2015 Helsingissä.

Perttu Ståhlberg, Espoon yhdyshenkilö, koordinaattori ja opettaja, 18.3.2015 Espoossa.

Auli Tikkanen, rehtori, 18.3.2015 Espoossa.

Maria Broholm, opettaja, 20.3.2015 Turussa.

Vesa Valkila, rehtori, 20.3.2015 Turussa.

Minna Viiniemi, opettaja 20.3.2015 Turussa.

Heli Piikkilä, opinto-ohjaaja, 27.3.2015 Tampereella.

## Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelun runko

### HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ

#### TAUSTAA

Kerro taustaa itsestäsi.

- ammatti
- toimenkuva
- kuinka pitkään toimessa
- muuta

Mikä on toimenkuvasi hankkeessa ja miten tulit hanketoimintaan mukaan?

#### TEEMOJA

#### VERKOSTO JA TAVOITTEET

Miten määrittelet verkoston / verkostoitumisen?

Mikä on mielestäsi FIS-STEPS -verkoston tehtävä?

Mitä tavoitteita verkostolle on asetettu? Ovatko ne mielestäsi realistiset?

#### VERKOSTO JA YHTEISTYÖ

Miten yhteistyötä tehdään **verkostossa**? Missä olet ollut mukana?

Millaisia yhteistyön muotoja on **ohjausryhmässä/projektiryhmässä** käytetty?

Miten tehtäviä on mielestäsi jaettu toimijoiden välillä?

Miten yhteistyö on mielestäsi toiminut?

Miten verkoston toiminta on näkynyt koulussasi / työyhteisössäsi/ kaupungissasi?

Onko uusia yhteistyömuotoja on verkostossa syntynyt?

Mikä on mielestäsi yhteistyön merkitys verkostossa?

Mitkä toiminnot tai millainen työskentely on mielestäsi tukenut verkoston tavoitteita parhaiten?

Miten yhteishenki mielestäsi on toiminut verkostossa?

#### OSAAMINEN JA SEN JAKAMINEN

Millaista osaamista **verkostossa** on? Millaista mielestäsi tarvitaan?

Miten osaamista **verkostossa** on jaettu?

Miten osaamisen jakamista **verkostossa** on mielestäsi pyritty edistämään? Miten se on näkynyt koulussasi / työyhteisössäsi/ kaupungissasi?

Miten eri asiantuntijuuksia on hyödynnetty **ohjausryhmässä/ projektiryhmässä /verkostossa**?

Mitä olet oppinut muilta verkoston kautta?

Miten osallisuutta on mahdollistettu / lisätty verkostossa?

Miten olet itse päässyt vaikuttamaan verkostossa?

Miten tieto mielestäsi kulkee eri toimijoiden välillä?  
Miten verkoston toiminnasta on mielestäsi tiedotettu?  
Mikä tai mitkä tiedotuskanavat ovat mielestäsi tärkeimmät?

## **TULOKSET JA TULEVAISUUS**

### **Muutokset ja niistä saatava hyöty**

Minkälaisia tuloksia verkostossa on saatu aikaan? Miten ne ovat näkyneet kaupungissanne/koulussanne? Kuka niitä hyödyntää?  
Onko tulokset odotettuja?  
Onko tuloksia, jotka eivät ole liittyneet verkostoon? (yllättäviä tuloksia?)  
Onko toiminnassa syntynyt innovaatioita? Mitä?

Miten suunnitellut tavoitteet mielestäsi ovat toteutuneet? Miksi?  
Millaista lisäarvoa verkosto on luonut koulussasi / työyhteisössasi/ kaupungissasi?

Miten verkosto mielestäsi saavuttaa vaikuttavuutta?  
Mikä toiminto/ asia verkostossa tuottaa vaikutuksia? Miksi?

### **Haasteita**

Mitkä ovat mielestäsi verkoston haasteita?  
Millaisiin ongelmiin projektin aikana olet törmännyt?

### **Tulevaisuus**

Miten näet verkoston toiminnan jatkuvan tulevaisuudessa?  
Miten tärkeää verkoston toiminta on sinulle? Entä sen jatkuminen?  
Miten kehittäisit verkostoitumista / osaamista tulevaisuudessa?

Muuta lisättävää tai sanottavaa?